

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

ある在仏日本語学習者の語りから再考する支援者の役割
—アイデンティティ形成としての学びを捉える視点から—

杉山 舞

2015年3月

第1章 序章 —私がこの研究をする背景—

最初に、日本語学習支援者の役割を学習者の語りから捉え直すべきであるという問題意識に筆者が至るまでを説明した。それは、筆者自身の英語学習者としての経験から培った言語学習観と、実際に自分がB大学の日本語教育アシスタントとして行ってきた支援が一致しないという経験から生まれた問題意識であった。

コミュニケーション・アプローチの流れを汲む、インターアクション能力を育成するための日本語教育（ネウストプニー、1995）が標榜される中で、日本語学習支援者は「人的リソース」（田中・斎藤、1993）として捉えられてきた。しかしその見方は、日本語学習に資する者としての日本語学習支援者を探してきて、学習者に学びを得させるために提供する、教師の目線に偏りすぎている。そのような偏りがあると、日本語学習者と日本語学習支援者との間で生じる学びも、教師が考える「学習者にとっての学び」としてのみ捉えられてしまう。筆者は学習者の視点からも、そこで生じる学びを捉えることが必要だと考えた。それを知って初めて、日本語学習支援者がなすべき「支援」のなんたるやも見えてくるのだ。

日本語学習者の視点から、日本語学習支援者の役割を再考するために、2つのリサーチクエスション（以下RQ）を設定した。RQ1 アイデンティティ形成としての学びは日本語学習を通してどのように生じるのか、RQ2.日本語学習者のアイデンティティ形成としての学びには、日本語学習支援者がどのように関わっているのか、の2題である。

そして本稿で頻繁に使われることとなる用語の定義を示した。①本稿において考察する日本語学習支援者の範囲は、教師・日本語教育アシスタント・日本語教育ボランティアといった、日本語「教育」に携わる者として学習者と出会った人々に限定した。②本稿における学びとはアイデンティティ形成である。③アイデンティティ形成とは、自分自身の新しい一面を発見し、自己像を更新していく過程である。

第2章 先行研究 —教師の視点で捉えられがちな日本語学習支援者—

第2章では先行研究を概観することで、本研究の重要性を浮かび上がらせた。まず、日本語学習支援者の捉えられ方の変容に関わる言語能力観の変遷に言及した。それを踏まえて、インターアクション能力を育成するための日本語教育（ネウストプニー、1995）の言語能力観のもとで行われた実践を紹介した。それらの実践から見える日本語学習支援者像は、日本語教育に資する者として教師から期待される姿であった。（横須賀、2003／赤木、

2013/溝口 1995) 実践の評価も学習者、日本語学習支援者の双方に対するアンケート調査や短いコメントからなされるばかりで、学習者からの意味づけはほとんど見られない。さらに海外においては、「意識してリソースをさがし、利用していかなければならない」(トムソン木下、1997) 教師から寄せられる熱い期待が日本語学習支援者に向けられていた。一方で、そのような実践で得た学びがどんなものなのかということが、学習者から語られることはない。(井村、2009/植田、1995/岸本 1995)

インターアクション能力育成のための日本語教育の本質主義的な体質が批判され、社会構成主義的な言語能力観が注目されるようになると、学習者の周囲の環境と学習者との相互作用への関心もたれるようになる。例えば、ソーシャル・ネットワーク研究がなされた。しかし、それらの研究の主眼は、学習者によって意味づけられる人間関係ではなく、むしろ学習者の置かれた環境そのものにある(金城ら、2007/山川、2011)。またライフストーリー研究も行われるようになる。ライフストーリー研究では、学習者による日本語学習支援者をも内包する環境への意味づけが多彩に語られるようになった(三代、2009/鄭 2013)。海外の学習環境においては、山内(2011)が、学習者の語りからその環境を明らかにした。しかし、このようなライフストーリー研究を見ても、学習者にとっての日本語学習支援者がどのような存在なのかということは明らかではない。ただし、山内(2011)を通して、海外の日本語学習環境においても、教室の内外に関わらず、環境との相互作用の中で日本語を学習する学習者の姿が明らかになったことは大きな意味をもつことである。この結果を受け、これまで教師目線から人的リソースとして捉えられてきた海外の日本語学習支援者を、日本語学習者の語りから再考してみる必要性が如実になるからだ。

第3章 研究方法 —どのようにエレヌの語りと向き合うのか—

本研究の調査協力者は、フランス B 街の B 大学で筆者と出会った日本語学習者エレヌ(仮名)である。エレヌは 2008 年から 2014 年現在まで、フランスの B 街において日本語学習を続けている。2012 年秋から 2013 年夏にかけてエレヌは毎週 2 時間、筆者と一緒に日本語会話の練習をした。筆者はエレヌのことを、環境に積極的に働きかけて、日本語学習環境を作る人物だと感じていた。そのために、エレヌからならば興味深い話が聞けるだろうと考え、調査への協力を依頼した。エレヌに対する調査は以下のように行った。

回数	日時	手段	言語	内容
①	2014年09月17日 (約2時間)	インターネット電話 (両者自宅から)	日本語	・エレーヌの日本語学習歴 ・日本語学習をする中で関わった人たち
②	2014年11月26日 (約2時間)	文字によるチャット (両者自宅から)	英語	・エレーヌと彼女の日本語の現在と将来 ・インタビュー①の補足

上のような調査で得られたインタビューデータを、佐藤 (2008)、メリアム (2004) を参照し、切片化、コーディング、カテゴリー化の手順を踏んで分析した。分析の際には RQ に鑑み、エレーヌのアイデンティティに関わる発言に着目した。

また本章ではエレーヌの日本語学習に関わる社会文脈的背景とエレーヌの略歴も述べた。

第4章 分析とその結果 —エレーヌと日本語学習—

第4章では、エレーヌのインタビューデータの抜粋を示しつつ、カテゴリーごとに分析結果を示した。結果、「日本への情熱」「日本語への自信」「日本語学習支援者への親しみ」「弱まる日本語への情熱」「日本語使用者としてのエレーヌ」「新しい一面」「日本のことを伝える人として生きていきたい」「日本語使用者としての将来」という8つのカテゴリーが生成された。

そこから見えてくるエレーヌの日本語学習経験は、以下のように要約できる。エレーヌは高校時代に「日本への情熱」に目覚め、その情熱を生きるために B 大学日本学科に進学する。そこでのクラスメイトや日本語学習支援者たちとの関係の中で、エレーヌは「日本語への自信」を深め、また「日本語学習支援者への親しみ」を覚えていく。しかし、3年生になり、授業の難易度が上昇し、また、ある日本語学習支援者と上手く関われなかったという経験のために、エレーヌは自分の日本語に自信をもてなくなり、「日本語への情熱が弱ま」る。しかしまた別の日本語学習支援者との関わりから、エレーヌは日本語への情熱を取り戻し、さらに「日本語使用者としてのエレーヌ」という像が育つことになる。さらに、日本語学習を契機とした新しい経験によって、エレーヌは自分の「新たな一面」を見つけ、「日本のことを伝える人として生きていきたい」という夢を描くようになる。そして日本留学を翌年に控えた現在のエレーヌは、「将来も日本語使用者として」、日本語で筆者らと関わっていきたいと考えている。

第5章 考察 —自己像の捉え直しに関わる日本語学習支援者—

エレヌの自己像の更新とその要因となったものを考察することで、RQに答えた。筆者が考察して辿り着いた答えは以下である。

RQ1 アイデンティティ形成としての学びは日本語学習を通してどのように生じるのか。

⇒日本語学習者のアイデンティティ形成としての学びは、他者と出会い、他者との関係から自己像を捉え直し、自分が日本語を学ぶ意味、ひいては生きる意味を考え続ける過程として生じる。

RQ2.日本語学習者のアイデンティティ形成としての学びには、日本語学習支援者がどのように関わっているのか。

⇒①日本語学習者は日本語学習支援者の目を通して自分自身を見ることで、新しい自己像を描いたり、更新したりしている。

②日本語学習支援者と日本語を介して関わることで、日本語使用者としての現在の自己像を把握し、将来どんな日本語使用者になりたいのかを描いている。

第6章 結論 —日本語学習支援者の役割とは—

第6章では、RQへの答えを踏まえ、本稿の研究課題、すなわち日本語学習者の語りから捉え直される日本語学習支援者の役割とは何かということを論じた。佐伯(1995)の「学びのドーナツ論」から「二人称的他者」という概念を援用し、「日本語仲間」という新しいキーワードを筆者は提案した。「日本語仲間」とは、「日本語学習」という文脈で、学習者と二人称的に、つまり「私とあなた」として関わることで、その日本語学習者が「日本語のある人生」をどのように生きていきたいのかという探索に寄り添い、共に考える存在である。

日本語学習支援者の役割とは、そのような「日本語仲間」になることなのだ。つまり、学習者が日本に関わる自己を見直す際の目になったり、これからはなってみたいと思い描く日本語使用者としての自己像を試してみたりする相手になり、学習者のアイデンティティ形成としての学びを支えるのだ。それは、日本語学習者が「人生に日本語がある私」という自己像を、これからも他の自己像との「斉一性・連続性」(エリクソン、1946)がある像として捉え続けられるように支援するということである。具体的には、まずは次のステップを、日本語と人生を共にするその人らしく踏めるように、応援するということだ。

日本語学習者から「日本語仲間」と位置づけてもらえる日本語学習支援者になるために、まずは日本語学習支援者である自分が、その学習者と自分との関係を「日本語仲間」としてまなざすことから始めるべきだと筆者は考える。そして自分自身の自己像も変わっていくことを「学び」として喜んで受け入れるのだ。そのような日本語学習支援者であればこそ、日本語学習者も「日本語仲間」になってみたいと感じるのではなかろうか。日本語学習支援者は、「日本語仲間」として、「私とあなた」の関係性の中だからこそできる日本語学習支援を考え続けることが重要である。

参考文献

- 赤木浩文 (2013) 「日本語コースにおけるビジターセッションの学習効果と課題」『専修大学外国語教育論集』41pp. 87-104
- 井村多恵子 (2009) 「地域社会の日本語話者の支援参加による中級学習者向けプロジェクト」トムソン木下千尋 (編) 『学習者主体の日本語教育—オーストラリアの実践研究』ココ出版 pp. 69-84
- 植田栄子 (1995) 「海外日本人家庭で行うホームステイプログラムの有効性—タイにおける日本語学習者の場合」『世界の日本語教育. 日本語教育事情報告編』2 pp. 213-232
- エリクソン E. H. (1946) 「自我の発達と歴史的変化」『アイデンティティとライフサイクル』西平直・中島由恵 (訳) 誠信書房 pp. 1-44
- 岸本俊子 (1995) 「米国地方都市におけるプロジェクト・ワークの展開」『世界の日本語教育. 日本語教育事情報告編』3 pp. 265-280
- 金城尚美ら (2007) 「日本語学習者と環境との相互作用に関する一考察—3人の学部生の調査から—」『留学生教育: 琉球大学留学生センター紀要』4 pp. 43-66
- 佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 田中望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発』大修館書店
- 鄭京姫 (2013) 「ことばの教育における場所を「居場所」へつなげることの意味—花子は日本にやってきた」細川英雄・鄭京姫 (編) 『私はどのような教育実践をめざすのか—言語教育とアイデンティティ』春風社 pp. 91-112

- トムソン木下千尋 (1997) 「海外の日本語教育におけるリソースの活用」 『世界の日本語教育. 日本語教育論集』 7pp. 17-29
- ネウストプニーJ. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書房
- 溝口博幸 (1995) 「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育—「日本人家庭訪問」の場合」 『日本語教育』 pp. 114-125
- 三代純平 (2009) 「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から」 『早稲田日本語教育学』 6 pp. 1-14
- 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』 堀薫夫ら (訳) ミネルヴァ書房
- 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』
(http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011_P10_yamauchi.pdf)
[2014年12月20日閲覧]
- 山川史 (2011) 「「自分の居場所探し」としてのソーシャル・ネットワーク形成」 『ICU 日本語教育研究= ICU Studies in Japanese Language Education』 8 pp. 49-63
- 横須賀柳子 (2003) 「ビジターセッション活動の意義とデザイン」 宮崎里司・ヘレン・マリオット (編) 『接触場面と日本語教育—ネウストプニーのインパクト』 明治書院 pp. 335-352