

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—

How a Japanese Language Learner in France Experiences the Integration of Academic and Social Environments : Some Findings through Life Story Interviews

山内 薫 (シャルル・ド・ゴール リール第3大学)

YAMAUCHI Kaori (University Charles-de-Gaulle-Lille 3)

要 旨

本稿では、ある在仏日本語学習者の日本語学習及び使用の体験に関し、学習者のライフストーリーをもとに考察した。その結果、学習者は自ら構築した独自の日本語学習環境の中で、日本語に関する知識の習得と(日本語を介した)他者との関係性の構築の統合体として日本語学習及び使用を体験していたことが明らかになった。以上の考察から、教室内外のつながりを学習者が実感できるような教室デザインの必要性が示唆された。

Based on life story interviews with the student, this paper demonstrates and discusses the experience of a learner who studies and uses the Japanese language in France. The result of these interviews shows the learner's self-established studying environment and social interactions with others in Japanese as integral to mastery of the language. This finding implies necessity of developing classroom-design which realizes and integrates experiences both inside and outside the classroom.

【キーワード】 フランスの地方大学, 日本語学習・使用環境の体験, 質的研究, ライフストーリー, 「詳細な記述」

1. 研究の背景と問題意識

フランス地方都市における日本語学習・使用環境は充実しているとは言えない。フランス国内、中でも地方都市においては、文化的にも人間関係的にも、学習者が「日本」と交流する機会が非常に限られている。また、学習者数が増加しているにもかかわらず、大学側の対応は十分ではない。例えば、筆者が2009-2010年度に担当したシャルル・ド・ゴール リール第3大学(以下、リール大学)の1年生を対象とした「理解・表現」(授業内容は口頭表現)及び「筆記・読解」(授業内容は漢字)では、登録者213名に対し、前期3グループ、後期2グループが編成され、1グループにつき、約40~60名で授業が行われた。

今年度(2010-2011年度)に関しても、大きな変化はない。また、日本語能力の測定、就職の指標、資格認定等で活用されている日本語能力試験(JLPT)も、主要都市2箇所(パリ及びリヨン)で、年1回(12月)しか実施されておらず、地方大学に在籍する学習者にとっては、受験するだけでも容易ではない。このような日本語学習・使用環境の中で個々の学習者はどのように日本語を学習し、使用しているのだろうか。

浜田・林・福永・文野・宮崎(2006)は、日本語学習者の多様性に関し、次のように指摘する。「類型化した集団の多様性に注目してしまうと、学習者を集団としてひとくくりにとらえることになり、一人一人の学習過程を把握することが難しくなる。(中略)日本語学習

者の多様性の実態に迫るためには、一人一人の学習者の学習過程を丹念に見ていく必要がある」(pp. 67-68)。その上で、個々の学習者の日本語学習の過程を捉えるためには、「個々の学習者の日本語学習過程の多様性」を「日本語学習者と環境の相互作用の多様性」として位置づけることを主張する。フランスにおける日本語教育に関する従来の研究では、学習者が在仏日本語学習者という集団として一括りに捉えられることが多かった。そのため、現状では、学習者一人一人の学習過程に関する詳細な記述はほとんど見られない。そこで、本稿では、フランスの地方に所在するリール大学に在籍するある一人の日本語学習者がどのように日本語学習及び使用を体験しているかを学習者のライフストーリーの分析を通して、明らかにする。そして、学習者の日本語学習及び使用の体験を学習者と学習環境の相互作用という観点で考察するとともに、そこから得られた日本語教育実践への示唆を述べる。

2. 研究方法

2-1. ライフストーリー研究法

本研究は「対象となる現象に『内在』あるいは『潜在』する意味を見出し、それを理論化することを目指す」(大谷, 2008, p. 342)質的研究である。

本研究では、フランスの地方に所在するリール大学に在籍する日本語学習者の体験が考察の対象となる。学習者が生きる社会文化的文脈の中で、学習者は日本語学習及び使用をどのように体験しているのか。それらの体験を通して、何を感じ、何を考え、そして、それらの実感や思考が何を生み出し、何と結び付いているのか。さらに、それらの体験は学習者の中でどのような意味を持ち、どのように活かされているのか。上述したような問いの答えを、社会や集団の特性を知ることとする統計的調査により見出すことはできない。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を明らかにするためには、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, 2005, p. 12)であるライフストーリーを読み解く必要がある。そこで、本研究ではライフストーリー研究法を用い、「語りの行為が、過去の出来事や体験が何であるかを述べること以上に(いまーここ)を語り手とインタビュアーの双方の主体が生きているという視点」(桜井, 2005, p. 39)を持ち、その中で紡ぎだされるストーリーがどのように創られたかという観点から、学習者自身の「主観的な生活世界」(桜井, 2005, p. 17)を描き出す。

2-2. 分析資料

本研究の分析資料は、リール大学日本学科に在籍する日本語学習者に対し、継続的に行われたインタビューのトランスクリプトである。インタビューは、「日本語の上達の方法」に関し、筆者が担当した授業で行われた日本語学習ポートフォリオの記述、及び口頭試験として行われた発表中、または面談中の発話に独自の日本語学習方法に関する内容があった学習者に協力をお願いした。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」「日本語運用の上達が見られた」といった、いわゆる優秀な学習者ばかりではない。留年した学習者、他学科から日本学科に転科してきた学習者、また日本に留学した経験や日本で働いた経験を持つ学習者等、多様な学習背景を持つ学習者が含まれている。

上述したトランスクリプトのうち、本稿では、ジル(仮名)という学習者(2009-2010年度の1年生, 男性)へのインタビューのトランスクリプトをもとに論を展開する。ジルは、日

本滞在経験が全くないにも関わらず、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習者である。ジルは筆者が担当する授業も受講しており、授業の際には、常に最前列に着席し、熱心に受講する様子が見られた。また、授業を盛り上げるような言動が多く、クラスの雰囲気づくりに貢献していた。

ジルへのインタビューは、2回にわたり行われた。1回目のインタビュー(2010.08.11実施)では「2010年度の授業活動と体験」に関し、約1時間半、自由に話してもらった。2回目のインタビュー(2011.04.13実施)では、1回目のインタビューの分析を通し、筆者がより具体的に聞きたいと思った点に関し、フォローアップインタビューを行った。インタビューは協力者の許可を得て、ICレコーダーで録音し、筆者がトランスクリプトを作成した。なお、インタビューは、基本的に日本語で行われ、お互いが相手に伝わらないと感じた時にのみ、フランス語で補足された。インタビューでは、事前に用意した質問にこだわらず、筆者とのやりとりの中で協力者の語りが構築されるように配慮した。また、協力者とのラポール形成にも十分に配慮した。

3. ジルのライフストーリー

本章では、インタビューを分析した結果として得られた、協力者＝ジルのライフストーリーを特に日本語との関わりに焦点化し、記述する。

3-1. 大学入学以前の日本語学習歴

幼少期から日本のアニメに慣れ親しんでいたジルは、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。高校在学中に、アニメ手帳に付録でついていた平仮名表で平仮名を独学し、習得した。高校卒業後、2008年9月からB. T. S. (Brevet de technicien supérieur)という高等技術者証書[BAC+2]取得を目指す学校に登録した。同時に、リール市内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。1学期間B. T. S.の授業を受講したものの、授業内容に興味を持てなかったため、学期終了後、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。2009年9月にリール大学日本学科に進学し、現在も、同日本学科に在籍し、日本語の学習を続けている。リール大学日本学科では、1年次必修科目の総授業時間384時間のうち204時間が日本語科目に当てられている。日本語科目には、「文法」、「理解・表現」、「筆記・読解」、「翻訳」などがある。いずれの科目でも、教材として主に『みんなの日本語初級I』(スリーエーネットワーク編)及び『Kanji & Kana』(Librairie J. Maisonneuve)が用いられている。

3-2. リール大学日本学科の状況

ジルが在籍するリール大学日本学科は、教師及び研究者の養成を主な目的として設置された。そのため、日本学専攻の修士課程において必要とされる学術的日本語能力の育成が、学士課程における日本語教育の中核目標となっている。だが、本学科において、教育・研究者の道を選ぶ学生は少数派である。在籍する学生の大半が日本語の学習・上達・運用を主な目的としているにもかかわらず、リール大学に日本語の学習・上達・運用を目的とす

る専攻は存在しない。つまり、日本学科に在籍する多くの学生が自身の学習目的とは異なる目標を掲げるコースで学習せざるを得ない状況にある。

上述したような状況の下、日本語科目を担当する教師は、学習者にどのような授業を、どのように提供しているのであろうか。多くの教師は、主に「落第率の低下・卒業者のレベル向上・就職率の向上」といった大学本部からの要求にもとづき、授業デザインを行っている。また、カリキュラム全体の中での自らの担当科目の位置づけを考慮し、授業デザインを行うという意識を持つ教師は少ない。個々の日本語科目担当教師も、互いに連携が取りにくい体制の下、十分に意思疎通を図る機会や教育観・学習観に関し交流する機会を持たずにいる。その結果、日本語科目間、及び日本語科目と専門科目の連携がなく、各教育実践間にあまりつながりが見られないという状況である。

3-3. 独自の日本語学習環境の構築

3-1 で記述した日本語学習歴からもわかるように、ジル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、ジルの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。

ジルは、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。そこでジルは、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持つことに対し、興味を持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、その中で気が合いそうな人とビデオチャットを用い、交流した。最終的に計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、相手により日本語のみ、または日本語とフランス語の併用である。交流の方法は、メールのやり取りだけの場合もあれば、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。ジルは、日本人の友人との日本語による交流を通して、自身の日本語が上達したことへの喜びと驚きを次のように語っている。

【語り1】

山内：(前略)ジルが、自分の、ジルの日本語を見て、どのポイント、さっき言っていた、例えば、発音とか色々あったけど、どのポイントが上達したと思う？(中略)

ジル：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。

山内：うーん、そうだね。それは、やっぱり、楽しい？

ジル：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、気付けない、気付いてないけど、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〔⁽¹⁾

山内：] 自分にびっくりしたの？

ジル：そう、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。

現在、ジルは、日本語の教室においても「話すこと」を重視しており、学習者と教師が話しやすい学習環境を重要視している。話しやすい学習環境、すなわち、自身と他の学習者、教師との間でやりとりが生まれやすい環境を、ジルは「みんなの空気」と呼び、教師が「空気を作る」必要性をインタビューの中で、次のように語っている。

【語り2】

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。

そして、次のように、「空気」がもたらす授業内容が記憶に残るという効果を挙げている。

【語り3】

うん、そうそう。それから、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。

また、「空気」がもたらす授業への参加意識が高まるという効果にも言及している。

【語り4】

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。

以上のように、ジルは、大学入学後現在に至るまで、教室の外においても、教室の内においても、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る。

3-4. 独自の学習方法や学習理念の創出

ジルは、3-3 で記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もとづき、独自の学習方法や学習理念を創り出している。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とおし、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、自身と他の学習者、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る。また、教室内外における日本語学習のつながりを重視している。

ジルは、教室における具体的な活動の中で他の学習者と協働で「作る」ことを重視している。これは、3-3で記述した「空気を作る」というジルの考えと関連している。例えば、ジルは、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に関し、次のように語っている。

【語り5】

(前略)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。(中略)=そう。その後、授業話して、だから漢字がまだ頭の中にある。(中略)そう、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。

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習者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。このようにジルにとって教室における他の学習者との協働は、言語知識(例えば漢字)を獲得するための有効なプロセスとして認識されている。

また、一人で勉強することができないというジルは、学習項目が定められた教室での学習が必要であると考えている。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。

【語り6】

山内：じゃ、楽しいだけっていうのと、楽しいけど、これをする、今日はこれを勉強しますっていう時間も大切？
 ジル：うん、大学にはね。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。

ジルは、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る。その一方で、次の【語り7】のジルの発話からわかるように、やりとりを通して、授業で学習した内容を思い返し、授業

で学習した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る。

【語り7】

ジル：（[語り1]の続き）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。
山内：じゃあ、話すだけじゃなくて、やっぱり、こう、横で勉強しながら、やって [ジル：]
もちろん。し、うん。=
山内：=やっぱり、それと授業と、どう、つながり？が [ジル：] その一、例えば、日本語の授業、試験に、その、例えば、翻訳しなきゃ。「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、書いている。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。（中略）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。

また、やりとりの中で自身の学習に関する不足点を発見したり、やりとりの中で獲得した表現を授業や試験において用いたりしている。さらに、上記の【語り7】で、ジルは、「もっと隣に勉強しなきゃ」と語っている。これは、教室で学習した知識（漢字、文法）を思い出しながら、教室外で日本語を運用することが必要であるという意味であろう。このような発話からわかるように、ジルは、教室内における日本語学習と教室外における日本語学習につながるの必要性を実感している。

以上のライフストーリーを、1章で挙げた次の問いにもとづき、再構築する。

- ・ジルは、現在、自身がおかれている学習環境において、どのように日本語学習及び使用を体験しているか。

ジルは、教室外学習と教室内学習がそれぞれに備える特徴を次のように理解している。

【教室外学習】

- ・日本語母語話者と日本語によるオーセンティックなコミュニケーションが経験できる。
- ・教室内学習で習得した日本語に関する知識を日本語母語話者との日本語によるオーセンティックなコミュニケーションの中で利用できる。

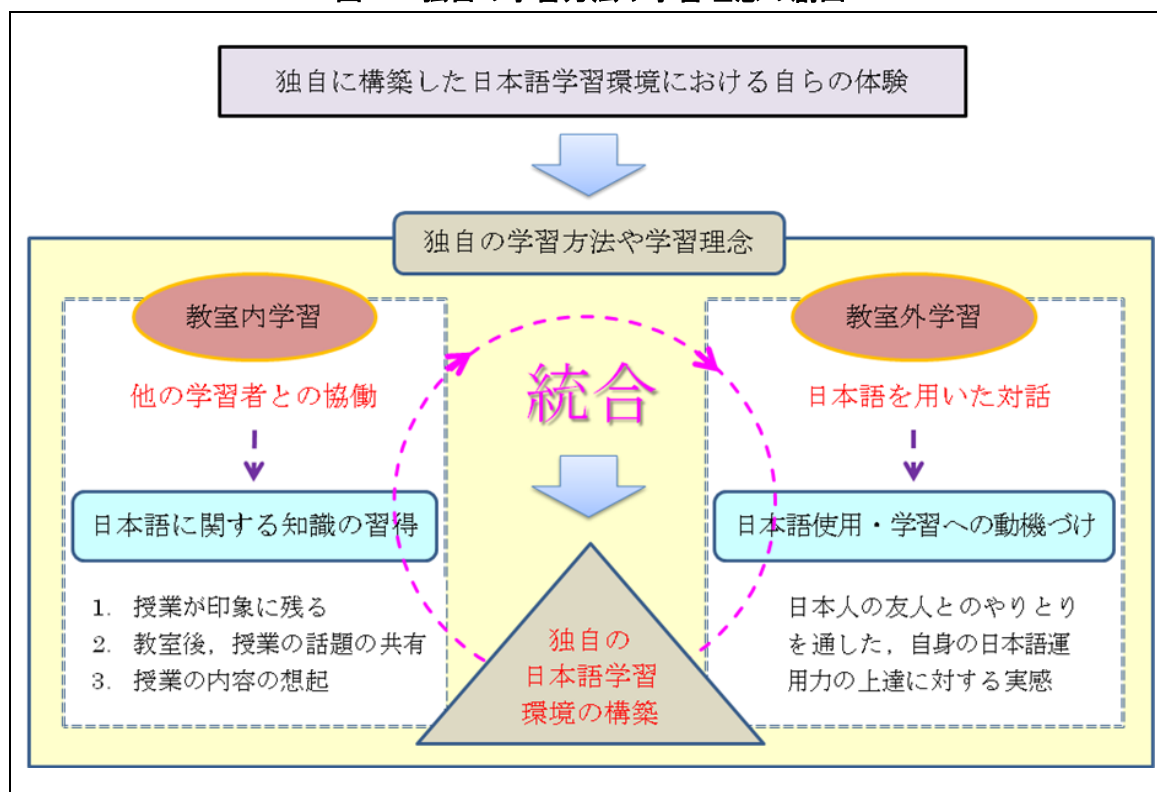
【教室内学習】

- ・クラスメイトや教師との日本語によるやりとり、及びクラスメイトとの協働作業を通して、日本語に関する知識が習得できる。

そして、上述した特徴を考慮し、教室外学習、教室内学習それぞれにおける学習目的、及び学習行動を選択している。具体的には、教室外学習においては、教室内学習で習得した日本語（に関する知識）を用い、対話を行い、自身の向上を実感することにより、日本語使用や日本語学習への動機づけを高めている。一方、教室内学習においては、他の学習者との協働を通して、日本語に関する知識を習得することに努めている。

以上のような、ジルによる独自の日本語学習環境は、次の図1のように図示できる。

図1 独自の学習方法や学習理念の創出



上図のような学習環境において、ジルは、次の①②③の循環により、教室外における日本語使用と教室内における日本語知識習得を統合している。そして、ジルにとって、日本語学習及び使用とは、①②③の循環の繰り返しという体験である。①教室内で習得した日本語知識を教室外での対話の中で使用する。②日本語学習への動機づけが高まる。③動機づけの高まりが更なる日本語知識の習得につながる。

4. 考察

浜田他(2006)は、「個々の学習者の日本語学習過程の多様性」を「日本語学習者と環境の相互作用の多様性として」位置づけることを主張している(p.70)。本章では、ジルの日本語学習の過程を捉えるために、浜田他(2006)の主張を参考に、次の(1)～(5)の観点から、ジルが環境とどのような相互作用を行っていたかを記述する。

(1) 学習者⁽²⁾

ジルは、大学入学前には、「日本のアニメとゲームの理解」を日本語学習の目的としていた。大学入学後、ジルの学習目的は、「日本語による他者との交流」の実現へと変容した。

(2) 環境(学習環境, 社会文化的環境)⁽³⁾

- ・学習環境：ジルは、大学入学時、周囲に日本語により交流できる相手がいないという乏しい対人的環境に置かれていた。しかし、ジルは、自らの学習行動により、教室内外に豊かな対人的環境を構築している。
- ・社会文化的環境：ジルは、リール大学の日本学科学士課程に在籍し、日本学を専攻している。本学科日本学専攻の学士課程における教育目標は、修士課程において必要とされる学術的日本語能力の育成であり、日本語運用の上達は直接的な目標とされていない。

(3) 学習行動⁽⁴⁾

ジルが置かれている社会文化的環境は、日本語による他者との交流の実現という日本語学習の目的に適していない。しかし、「インターネットを用い、日本人と交流する」という学習行動を取ることで、自らが有する社会文化的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。

(4) 学習認知⁽⁵⁾

ジルは、大学入学時に自らが置かれている学習環境を「大学内には日本語を使用する機会が少ない」と認知した。そして、学習認知にもとづき、「インターネットを用い、日本人と交流する」「教室における具体的な活動の中で(積極的に)他の学習者と協働で「作る」という学習行動を通して、学習環境に働きかけることにより、自らが置かれていた学習環境を変容させている。

(5) 時間的变化⁽⁶⁾

(1) 学習者(ジル)と(2)環境、(3)学習行動、(4)学習認知の相互の関係性のあり方は、時間的推移に沿って、同時並行的に変容している。

以上のように、ジルは、自らの働きかけにより、学習環境を変容させている。このような、ジルに固有の「環境に働きかける」学習過程から、学習者が教室内外で日本語を学習し、使用できる環境を得るためには、教室内外のつながりを学習者が実感できるような教室デザインを行うという形での教師のサポートが必要であることが示唆される。

上述した示唆を踏まえ、日本語教育実践において、以下のようなサポートの可能性が考えられる。①②はいずれも筆者が実際に実践したサポートである。

①日本語学習体験者の語りを聴く機会を設ける：大学内(非日本語母語話者である教員、修士課程の学生や卒業生)及び大学外(他大学卒業生)から日本語学習体験者を招致し、「これまでどのように日本語学習を体験し、現在どのように日本語を活かしているか」を話してもらおう。先達の語りを聴くことにより、学習者は、現在、教室内で学習している日本語が、将来、日本語を用いた具体的な活動につながることで実感できる。また、過去・現在の日本語学習の目的(日本語学習を何につなげたいか)や将来の自身と日本語の関係(日本語を学習する先にどのような可能性があるか)に関し、考えるきっかけとなる。

②日本語学習ポートフォリオを作る：学習者が自身の日本語学習に関し、「これまで・現在・これから」という観点で繰り返し考え、記述する。自身の日本語学習を可視化することにより、日本語学習が生活や人生と関わることで実感できる。また、各自の日本語学習ポートフォリオの一部(例：「日本語が上達するための自分の方法」)を発表し、クラス内で共有することにより、クラスメイトの日本語学習(教室内外のつながり)を知る。

教室内外のつながりは、単に教室内で学習した内容を教室外で使用する機会を増やすことのみにより、実現されるわけではない。ベンソン(2011)は、教室内外のつながりに関し、次のように述べている。「教室と教室の外の世界にまたがる複雑で社会的な学習の在り方を検討していかなければならない」(p. 225)。教室内外の環境が、学習者にとってどのような意味合いを持つかということ、学習者の言語学習への取り組み全体からみることが肝要である。また、その際には、学習者の個別性が重要となる。一人ひとりの学習者と環境との相互作用を捉えることにより、各学習者に固有の学習環境が明らかになる。そこから、学習者の多様性が浮かび上がってくる。

5. 今後の課題

本稿においては、ジルのライフストーリーをとおして、一人の在仏日本語学習者が決して充実しているとは言えない日本語学習・使用環境の中で、自らが置かれている環境に積極的に働きかけることにより、日本語学習・使用環境を変容させる姿を浮き彫りにした。しかし、ジルが環境に働きかけながら、日本語を学習し、使用する体験をどのように意味づけているかに関しては、言及することができなかった。筆者は、インタビューを重ねる中で、ジルが環境に働きかけながら、日本語を学習し、使用する体験を重ねることにより、日本語の運用能力に限らず、自分自身への自信を得ているような印象を抱いた。「日本」と交流する機会が非常に限られる環境におかれている学習者にとって、「自分自身への自信」は、日本語を学習し、使用する体験の意味づけとして、非常に重要な要素となると考えられる。「在仏日本語学習者が日本語を学習し、使用する体験をどのように意味づけているか」という問いに関しては、稿を改めて、詳細に論じたい。

注

- (1) トランスクリプトの記号：[] 発話の重なり(終始)箇所， = 発話の途切れがない箇所
- (2) 「学習者は自分で自分の行動を方向づける。そのよりどころとなるのは、自分の目的や、周囲との人間関係、あるいは何らかの文化的、社会的規範などである」(p. 70)
- (3) 「学習としての相互作用『相方』、すなわちコミュニケーションを成り立たせている相手や社会の制度など、学習を成立させたり、学習に影響を与えたりする具体的なもの、抽象的なものをすべて含めて環境と呼ぶ」(p. 71)
- (4) 「学習者は学習環境との間でお互いに理解を構築するためのさまざまなやりとりを行い、それを通して学習を達成する。この相互作用がすなわち学習行動である」(p. 72)
- (5) 「学習者は、学習環境や社会文化的環境をさまざまに認知し、そこから得られた情報を利用して学習行動を決定していく。この学習環境と学習行動に関する認知を『学習認知』と呼ぶ」(p. 73)
- (6) 「学習者も環境も刻一刻と変化するが、それは相互の関係性のあり方の変容と表裏一体の関係にある」(p. 74)

参考文献

- (1) 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号3巻, pp. 340-354
- (2) 桜井厚(2005)「ライフストーリー・インタビューをはじめ」桜井厚・小林多寿子(編)『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, pp. 11-70
- (3) 浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峯子・宮崎妙子(2006)「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」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, pp. 67-102
- (4) ベンソン, フィル(Benson, Phil)(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, pp. 223-239