

独習者が日本語教室に参加する理由を考える
 —多様な学習者が相互に学べる教室とは—
 Considering Why Self-Taught Learners Join Japanese Classrooms: What Is Needed for
 Diverse Students to Learn from Each Other in the Classroom

池田朋子, マギル大学
 Tomoko Ikeda, McGill University

1. はじめに

世界中にいる日本語独習者の数は正式には把握されていないが、台湾・韓国・香港では、日本語教育機関で学ぶ学習者の 10~20 倍の日本語独習者が存在するという調査結果もある(村上, 2018)。日本語学習アプリが簡単に手に入るだけでなく、ソーシャルネットワークサービス(以下 SNS)による日本人との交流も気軽にできるようになり、語学学習に先生も教室もいない時代が到来したとも言っても過言ではない。実際に筆者の周りにも、教室で数年間日本語を習っている学習者よりもはるかに流暢な日本語を話す独習者が年々増えており、彼らが大学の中級レベル以上のクラスに編入する件数が増え続けているという報告もされている(池田, 2016)。しかしこれらの数は日本語教室に参加することを選んだ独習者の数であり、つまり日本語独習者の増加と同時に、日本語の授業を受講することを希望する独習者も増加しているということになる。「ソーシャルメディア自体が教室」である(村上, 2018)とも考えられる昨今、教室に来なくても日本語をマスターできる独習者が、なぜ日本語教室に参加しようと思うのだろうか。筆者は独習者の実態を知るために、これまで大学の日本語教室に参加した 6 名の独学経験者にライフストーリー・インタビューを行っている。本稿ではその中の 1 名に追加インタビューを行い、彼女が教室に何を求めていたのか、教室は彼女にとってどのような意味を持つのかに焦点を当てて語りを分析し、考察した。

2. 先行研究と本研究の目的

日本語独習者を対象とする研究はまだ極めて少ないが、近年、大学の日本語教室に編入する独学経験者についての調査がいくつか行われている。池田(2016)は、アメリカの某大学において、独習後に日本語クラスに編入する独学経験者数は、2013 年以降比較的短期間で急増し、クラスが上級になるにしたがってクラスに占める独学経験者の割合が大きくなっていることを報告している。これは独学だけでかなりのレベルに達する日本語独習者が多数存在するということを意味している。また、彼らが持つ共通点として、興味・好奇心、継続性、大量のインプット、柔軟性を挙げている。この継続性については、アニメで日本語を習得した独習者の事例を報告した得丸(2019)も言及しており、「目指す外国語使用の姿」や「めざす生き方」への指向性に導かれていたのではないかと述べている。同時に池田(2016)は、独学経験者とのレベル差が授業活動に及ぼす影響について触れ、独学経験者は教科書にはない語彙の知識が豊富な上に、コース期間中も独学を続けるため、コースが進むにつれてクラス内のレベル差が開いていくことを問題視している。それは、独学経験者が進度の遅さに不満を感

じるだけでなく、他の学習者が不公平感を持つこともあるからである。池田（2018）は、この問題について、クラス内の独学経験者以外の学習者がどう感じているか聞き取り調査を行った。その結果、日本語能力のレベルが揃っているはずの通常クラスで、独学経験者の存在などによる大きなレベル差を感じた場合は、他の学習者の不満につながるが、「先輩セッション」などのイベントの際には、レベル差のある学習者との相互行為から、多くの学びが得られると実感していることがわかった。この結果から、初めからクラスにはレベルや学習背景の異なる学習者が混在するということを学習者も教師も理解していれば、多様性を活かしたクラス運営も可能になるだろうと論じている。

一方、日本語教育機関には属さず、SNS を利用したオンラインコミュニティに参加する日本語独習者を対象とした研究も近年見られるようになった。高橋（2014）は自らが作成した Facebook コミュニティに参加する日本語独習者のやり取りから、オンラインコミュニティでは、参加者の多様性の確保が可能になるという特徴を挙げている。教室のような教師一人対生徒数人という対面でのコミュニティでは、このような状況を作ることは容易ではないだろう。また高橋（2015）は、オンラインコミュニティでは、それぞれの参加者が多様な成員から構成される社会の中にいることを自覚し、他者を意識した発信をしており、「オンライン上で他者とつながるための日本語」を学ぶ機会を得ているのではないかと述べている。同様に Facebook による日本語学習グループに注目した末松（2017）も、多様なニーズや背景の学習者がいるオンラインコミュニティでは、他の学習者からの学びも可能となるとし、教室のような学習コミュニティに関する議論の中に、オンライン上のコミュニティを加える必要性を強調している。以上から、これらのオンラインコミュニティの研究結果も、「ソーシャルメディア自体が教室」であるという村上（2018）の主張と重なっていると言えるだろう。

では、このような SNS をいつでも利用できる独習者が大学の日本語教室に参加する理由は何だろうか。もちろんそれぞれの異なる理由が考えられるが、一つひとつの事例を分析することは、今後の独学経験者を含む多様な学習者で構成される教室活動を考えるヒントになるだろう。本稿では、大学の日本語教室に参加した一人の独学経験者のライフストーリー・インタビューから、参加の理由と、彼女にとっての教室の意義を明らかにし、日本語教室の在り方に示唆を与えることを目的とする。

3. 調査概要

調査協力者であるルビー（仮名）の詳細を表 1 に記す。ルビーは 13 歳の時に家族とカナダに移住し、その後から日本語を独学で学ぶようになった。大学 1 年目の 2016 年 12 月に日本語プレースメントテストを受け、2017 年冬学期に日本語初級ライティングコースを受講した。その後、独習に戻るが、大学 3 年目の 2018 年秋学期に再び日本語授業（中級ライティングコース）に戻り、引き続き 2019 年冬学期も受講した。大学 1 年目の日本語レベルは日本語能力試験 N3～N2 レベル、最終インタビュー時は非常に自然な日本語を流暢に話すようになっており、2019 年 7 月に日本語能力試験 N1 を受験している。

表1 調査協力者

仮名	年齢	母語	専攻	インタビュー日時	日本語学習歴
ルビー	22歳	中国語	神経科学	①2017/6/6, ②2017/9/29, ③2019/6/6	約7年

*年齢、学習歴は最終インタビュー時のもの

インタビューとその分析には、ライフストーリー研究法を採用した。ライフストーリー研究法は、自己の生活世界、そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解くことができ(桜井, 2012)、調査者が事例を深く記述し、その解釈を自覚的に説明することによって、多様な日本語教育の現場をそれぞれの読者が主体的に解釈、理解していくための「リソース」となる(三代, 2015)という特徴がある。本調査では一人の調査協力者の背景を聞き取り、社会や他者との関わりの中での学習観を理解することが目的であるため、ライフストーリー研究法が適していると考えた。

インタビューは、約1時間半の非構造化インタビューを合計3回行い、調査協力者の日本語学習に関する経験や記憶を自由に語ってもらった。大学1年目の日本語コース終了後に1回目、調査協力者が言い忘れたことを補足したり、調査者が不明瞭な点を確認したりできるよう、2か月後に2回目のインタビューを行った。さらに、しばらく時間を経た後の学習状況を聞き取ることと、日本語クラスに戻ってきた理由を知るため、2年後に3回目のインタビューを行った。インタビューは調査協力者の了承のもと、ICレコーダーに録音し、文字化した。3回のインタビューは全て日本語で行い、英語で補足する必要はほとんどなかった。

4. 結果と考察

4.1 ルビーの略歴

ルビーが日本語学習を始めたきっかけはアニメ『名探偵コナン』だった。子供のころから吹き替え版は見ていたが、15~16歳の頃から、日本語音声、中国語字幕で見始め、簡単なフレーズを覚えるようになった。17歳の頃、ひらがな・カタカナを覚え、同じ頃、現在も見続けているアニメ『家庭教師ヒットマン REBORN!』を見始めた。大学1年(2017年)の冬学期に初めて日本語コースを受講する。日本語で会話をしたのはその時がほとんど初めてだった。1学期間のコース終了後は専門科目の勉強も忙しく、日本語はまた独習に戻っていた。しかし、大学2年生の時、様々なプレッシャーから休養が必要となり、冬学期を休学することになった。約半年後の大学復帰時に、大学スタッフから興味のある科目を履修するようアドバイスを受け、大学3年生の秋・冬学期に再び日本語コースを受講した。ルビーが受講したコースはすべて筆者の担当するコースだった。

4.2 ルビーの学習法—なぜ教室で学ぶ必要があったか

初めはアニメの音声からフレーズを覚えたり、歌の歌詞を耳から覚えるだけだったが、ひらがなを覚えてからは、インターネットのアニメ動画から聞き取ったセリフをひらがなで書き出すようになった。最近では日本語の音声に日本語の字幕が付いている動画もあるが、当時はそれがなかったため、動画と同じシーンを漫

画の中から探し出し、書き取ったセリフが正しいかどうかを文字で確認していた。これはかなりの手間を要するが、興味があることだったので苦にはならなかったと言う。同時に歌の歌詞をひらがなで書き出したり、日本語で日記を書いたりもしていた。

しかし、ルビーは SNS で日本語を練習しようとは思わなかった。その理由を次のように語っている。

日本語を話したいっていうのは、あの、インターネットだけでそれをするっていうのは、一部の人にとっては、ちょっと、しにくい。(中略) ネットは危険があるから、ま、私は電話じゃなくて本物の人と話したい。(中略) 日本語を勉強するためっていうのは、やはり自分がちょっと vulnerable に感じる。なんか、弱点をほかの人に見せるっていうのはちょっと怖い。
(3回目のインタビューより)

ルビーは家族や友人であっても、電話で話すことは苦手だと語った。とにかく会って対面で話すこと、そうでなければテキストを送る方を好み、知り合いでもない人とインターネットで話すことは危険もあると強調している。ルビーの言う「危険」とは、個人情報を盗まれるセキュリティ上の危険という意味もあるだろうが、それよりも、知らない人に自分の「弱点」を見せることを「危険」だと感じているのだと思われる。ルビーはインタビューの中で何度も「私は完璧主義者だから」と語っている。そのため、日本語学習者という立場で、顔も知らない日本語母語話者やレベルの高い日本語学習者と接すること、つまり完璧でない自分を知らない人の前にさらけ出すことは、ルビーにとって弱みを他人に見せることと同等であり、それは危険だと感じているのではないだろうか。これが理由で、ルビーが SNS を利用した日本語学習を試すことは一度もなかった。

ルビーは「一部の人」は自分と同じであり、SNS のコミュニティを学習に利用することに危険を感じる人は自分だけではないと語った。デジタルネイティブと呼ばれるルビーの世代にこのような学習者がある程度存在することは、一見意外な印象を受ける。しかし、危険を感じる理由がルビーと同じように完璧主義によるものならば、近年完璧主義の若者が増えている (Curran, 2017) という状況を考えると、今後増大する可能性のある一つの独習者のタイプとして注目する必要があるかもしれない。

以上の理由から、ルビーが独学で身に付けた日本語を実際に試してみるには、対面で対話ができ、他者と対等な関係が築ける日本語教室が適していたと言える。これ以外にも、「楽しく単位が取れる」「文法が正しいかどうか自分ではわからないから」という理由もあったと述べていた。

4.3 他者とのつながりークラスメイトからの学び

ルビーが受講した日本語ライティングコースは、独習者や継承語話者など、大学で初級から日本語を学んできた学習者に比べて四技能にばらつきがあり、レベル判定の難しい学習者が集まるクラスである。そのためクラス内の学習者間のレベル差は大きい。ルビーは、コースを受講中も独学を続けており、受講した3つのコース全てにおいて、クラス内ではレベル上位者であった。これらのコースで

は作文を書く前に必ずペア活動を取り入れ、ディスカッションしながら作文の内容を練っていくようにしている。ルビーはパートナーよりも自分の方がレベルが高いことが多かったわけだが、このレベル差について、次のように語っている。

R¹ : どこかで聞いたことだけど、自分の言いたいことをもっと簡単な言葉に変えられる人は、そのコンセプトをもっとちゃんと理解できる。(中略)理解している人は、なんかもっと簡単な言葉で言うことができる。でもそれもその練習になれる。逆も言える。

* : だから、簡単な言葉で言うことによってもっと理解できるということか。確かにそうだと思う?

R : うん、私はそれがなんかもっと練習になれるなど。(3 回目のインタビューより)

ルビーは、内容を理解している人は、それを簡単な言葉で説明することができ、逆に簡単な言葉に変えて説明することによって、さらにその理解が深まるということを経験に聞いたことがあり、クラスの活動からもそれを感じたと語っている。これについては、先輩留学生を活用した専門日本語教育を実践した池田・田中(2011)によっても、同様のことが報告されており、後輩から意外な質問を受けた先輩が、それをわかりやすく説明しているうちに、自身の理解も深まっていたと述べられている。学習者が学習者から教わることについては、身近にいる年上の人や兄弟のような NPRM (Near Peer Role Models) からのほうが、自分から遠い存在の偉大な人物からよりも受ける影響が大きい (Murphey, 1996)、また、クラスメイトの話は教師の話よりも情報源を共有できる同世代のもので、学習者間では同じ言葉が通じる (Prensky, 2013) という、主に教わる側のメリットが挙げられることが多いが、教えることも自身の学びになるという教える側のメリットもルビーは実感している。以上のことから、ルビーにとっての教室は、他者とお互いに承認し合い、他者から学べる場となっていることがわかった。

4.4 自己実現を支えるもの—居場所となり得る教室

ルビーが家族と共にカナダに移民したのは、ルビーの教育のためというのが一番の理由だったと言う。「私のために両親は移民した」と語るルビーの口調からは、自身の負う責任と多少の抵抗とが入り混じった複雑な心境が感じられた。大学2年次に半年間休学しなければならない状況になったのも、家族からのプレッシャーが理由の一つだったことが考えられる。カナダに移民した後の生活の中で、日本語学習はルビーの息抜きになっていたのだろう。大学に復帰後、ストレスが少なく楽しめる授業を取ることをアドバイザーに勧められ、日本語クラスを再び履修することにした。日本語教室にいる時の自分自身について、ルビーは次のように語っている。

R : 日本語の授業の時の私はもっと自信を持っている気がして。

* : それはクラスのレベルにもよるのかな。

R : それもあるけど、日本語クラスはやはり、なんかあの、みんないっぱい、あのディスカッションしなければいけないから、その練習にもなってるかな。もっとオープンな感じができる。
(3 回目のインタビューより)

ルビーは、日本語の授業の時は、他の授業を受けている時と比べて、もっと自信が持てると言い、そのため、ディスカッションの時もオープンになれると語った。また、「そういう自分はいいと思う」とも言っている。さらに教室で行ったディスカッションについて次のように振り返った。

R : 時々自分しかそう考えていないかと思ってることは、まあなんか、周りの人もそう考えている時はある。そして、自分が大変だと思ったことは、何か周りの人に言われて大したことないって思ったこともある。

* : 例えばどんなこと？

G : んー、(中略) 私はいつも家族が一番と思って、で、家族の考えとそろわないときは、自分が悪いといつもそう考えていたけど、みんなとディスカッションして、なんかまあ、自分の人生だよって言われて。(3回目のインタビューより)

ここで触れている日本語クラスでは、日本に住む留学生が遭遇した様々な問題が書かれたケース教材²を使用し、一つひとつのケースについて、ペア、またはグループでディスカッションを行った後、作文を書くようにしている。そのディスカッションの中で、ルビーは自分だけが悩んでいると思っていたことをクラスメイトも同様に悩んでいたことや、逆に自分の悩みは大したことがないと思わされたこともあると述べた。家族との問題についても、ディスカッションをするうちに、「自分の人生だ」と思えるようになったと語った。

これらのルビーの語りから、ルビーが日本語教室で自信を持ち、オープンになることができるのは、決してルビーの日本語能力が他の学習者より優れているからではなく、話を聞いてくれる他者がいて、安心して自分を表現できるからだと思う。佐藤(2017)は、安心して自分を語ることができるという思い、すなわち自分が承認されているという思いを持つことは、居場所感の生成につながると述べている。ルビーにとって日本語教室は、安心して自己表現ができる居場所となっており、また、他者との対話を通してなりたいたい自分が変わっていく場所、つまり自己実現の場ともなっていると言えるのではないだろうか。

5. まとめと今後の課題

以上、ルビーへのインタビューから、ルビーが日本語教室への参加を希望したのは、他者と対面での対話ができる場と、どちらかが弱者になることなく、他者と相互に承認し合う関係を求めたからだということがわかった。さらに、日本語教室はルビーにとって居場所と感じられる場所になり、自己実現にもつながっていることが窺えた。

佐藤(2016)は、「社会参加を目指す日本語教育においては、言語を学ぶ・使うための他者、他者の総体である社会・コミュニティの存在を抜きにした言葉の使用は意味がない」、また社会・コミュニティは、「自己実現の場としても必要」と述べている。ここで言われる社会・コミュニティは、将来的にはSNS上にも存在し得るものなのかもしれない。しかし、ルビーのように学習にSNSを利用することに抵抗を感じる学習者の数は、4.2で述べたように、今後増える可能

性も否定できない。このようなタイプの独習者には、他者と対話ができ、安心して自己表現ができる社会・コミュニティが必要であり、多様な他者が存在する教室はこの条件を満たすことが可能であると言える。これを実現させるためには、レベル差や学習背景の異なる学習者が相互に承認し合い、対話ができる場を作ること、そして、学習者が安心して自己表現ができる居場所を提供することが教師の役割となってくるだろう。

最後に、授業の進め方と評価について触れておきたい。今回ルビーが受講したコースはライティングコースであったため、全員が同じトピックについてディスカッションし、各自のレベルに応じた作文を書くという進め方が可能だった。また、レベル差による評価の問題は、学期中の個々の上達度を評価することで公平さを保つことができた。しかし、総合日本語のような四技能をバランスよく教えるクラスでは、クラスの学習者のレベルが揃っていることを条件に内容が構成されていることが多いため、今後教室に参加する独習者が増え、大きなレベル差が生じた場合、一斉授業を行うことは難しくなるだろう。教材や進度をそれぞれの学習者が選択でき、且つ他者との対話によって居場所感が得られるような場を、これからの教室の在り方として考えていく必要性があり、今後の課題としたい。

注

1. R はルビー、* は調査者を表す。
2. 『留学生のためのケースで学ぶ日本語: 問題発見解決能力を伸ばす』宮崎七湖 (編) ココ出版

参考文献

- 池田朋子・田中敦子 (2011) 「先輩留学生を活用した理工系専門日本語教育—学習者を支援する教室環境作りの取り組み—」『東海大学紀要国際教育センター』創刊号, 1-20
- 池田朋子 (2018) 「多様な学習背景を活用した教室活動を考える—日本語独習者の他者とのつながりに注目して—」『Journal CAJLE』Vol.19, 1-22
- 池田雅美 (2016) 「独学可能な時代—多様化する日本語学習歴と授業活動への影響」『CAJLE 2016 Proceedings』70-79
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 佐藤正則 (2017) 「『私を語る』場とは何か—子どもたちの居場所としての作文活動」細川英雄・太田裕子 (編著) 『キャリアデザインのための自己表現』114-131 東京図書
- 佐藤慎司 (2016) 「教室から社会、社会から教室へ—社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」トムソン木下千尋 (編) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』22-43 くろしお出版
- 末松大貴 (2017) 「『新しい日本語学習者』の実態と学習コミュニティに対する評価—Facebook グループ『The 日本語 Learning Community』での調査結果から—」『言語文化教育研究』15, 172-193

- 高橋敦 (2014) 「グローバルネットワーク時代における『新しい日本語学習者』とオンラインコミュニティへの需要」『桜美林言語教育叢』10, 139-156
- 高橋敦 (2015) 「社会的視点から見た第二言語習得におけるオンラインコミュニティの可能性と管理者の役割—Facebook を用いた実践から」『言語教育研究』5, 41-58
- 得丸智子 (2019) 「日本語独習者の研究 —アニメ視聴から始まった日本語学習—」『開智国際大学紀要』18, 37-56
- 三代純平 (2015) 「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」三代純平 (編) 『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ』1-22 くろしお出版
- 村上吉文 (2018) 「SNS で外国語をマスターする《冒険家メソッド》」ココ出版
- Curran, T., & Hill, A. (2019). Perfectionism is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016, *Psychological Bulletin*, 145(4), 410-429.
- Murphey, T. (1996). Near peer role models. Teachers Talking To Teachers: *JALT Teacher Education SIG Newsletter*, 4(3), 21-22.
- Prensky, Marc (2013) 『デジタルネイティブのための近未来教室—パートナー方式の教授法—』共立出版