

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学士課程日本学科の修了生の事例から—

山内 薫
(早稲田大学)

【要旨】

本研究では、フランスの大学における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に対する聞き取り調査により、生涯学習／教育の観点から、現在の人生における外国語としての日本語学習経験の意味づけを記述する。

分析の結果、次の二点の示唆が得られた。(1)大学という場での外国語としての日本語学習経験は、自己のあり方及び自己と社会との結びつきを内省する機会となる。(2)日本語運用能力の自己評価は、自らが関わる社会環境のなかでの価値づけにより行われる。以上の示唆を踏まえ、大学の日本語学習生涯支援として、学習者が大学から職業社会への広がりを発想できるような場、及び学習者唯一の人生を投影した日本語学習の自己評価ができるような場を設けることを提案する。

1. 研究の背景

本研究では、生涯学習／教育の観点から、フランスの大学における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が、現在の人生において、過去の外国語として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。

近年、西欧¹⁾の日本語教育においては、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。2012年には全学習者数 76,132 名のうちの 25.4%(19,319 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 9,137 名が、大学で日本語を学習している²⁾。彼らのうちの大半は渡日経験を持たず、外国語として日本語の学習を選択する。また、日本語学習を開始しても、日本近隣諸国(中国、韓国、台湾、香港など)の日本語学習者に比べ、西欧の日本語学習者にとっては距離的制約が大きく、日本への留学あるいは旅行などの短期滞在の機会を獲得するのは容易ではない。ここ 5 年の外国人留学生在籍状況³⁾をみると、フランスから日本に留学した学生は、705 名(2010 年)、530 名(2011 年)、740 名(2012 年)、793 名(2013 年)、957 名(2014 年)となっている。つまり、先述の学習者数と対照するとわかるように、日本語を学ぶ者のごく一部しか留学していない。フランスの大学における学士課程日本学科で主専攻として日本語を学ぶ学生にとっても同様であり、多くの学生が、大学時代に日本に留学することなく修了している。さらに、日本学科の学士課程の修了は、自動的に日本・日本語に関連する就職につながらないばかりか、就業可能な業種の幅が狭まるというリスクをはらんでいる。

このような状況のもとで、外国語としての日本語を主専攻として選択した彼らは、学習

を継続した結果として、何を得ることができるのであろうか。そして、大学時代に日本語を学習した経験とは、一人ひとりの生涯のなかで、どのような意味をもつのであろうか。本論では、生涯学習／教育の観点から、フランスの大学における学士課程日本学科で専攻として日本語学習を経験した修了生をみることにより、フランスの大学における学士課程日本学科で専攻として日本語学習を経験するとはどのような意義があるのかを記述することを試みる。具体的には、フランスのある国立大学の修了生に対する聞き取り調査により、現在の人生において、過去の学習(日本語学習以外の学習も含む)・生活経験をどのように意味づけているかを分析する。そして、分析の結果を踏まえ、大学という場での外国語としての日本語学習経験の意義、及び生涯における大学時代の日本語学習経験の意義に関し、考察する。

2. 外国語学習における意義

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⁴⁾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」。また、応用言語学者であり、英語教育学者である竹内⁵⁾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。

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である。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⁶⁾は、『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR)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必要性を指摘する。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』」でなければならない、『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。

上述したような外国語学習の意義は、生涯学習／教育の理念と符合する。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(Pengrand, Paul)によると、生涯教育とは「個性を顕現するための教育」という意味が含まれる。ラングラン⁷⁾によると、人は、「他では代えることのできない独自のものをもって」おり、「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」。したがって、生涯教育において、学習とは、特定の時期に学校でのみ行われる営みではなく、「人が生まれてからの教育に始まり(つまり、幼児の家庭教育)、さらに学校教育、企業内教育、社会教育を含む、いや、それらを統

合した教育の全体」⁸⁾のなかで行われる営みである。そのため、教育は、必然的に「生涯にわたり統合された教育(Life-long integrated education)」となる必要がある。教育学者である宮原⁹⁾は、ラングランの生涯教育の「統合」について、次のように説明している。「話はたん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」。

先述したように、フランスでは、主専攻としての日本語学習は、在学中の日本への留学の機会が少ない上、将来の就職を保証するものではない。このような環境における外国語としての日本語学習を、生涯学習／教育という観点からみることにより、日本語学習の経験を時間的観点からの「垂直的統合」及び空間的観点からの「水平的統合」から整理し、その上で、どのような変容のプロセスを経て、それら二つの観点が統合されているのかを捉えることが可能となる。本論では、フランスの大学における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の事例から、二つの観点が統合される変容のプロセスを探り、日本語学習経験の意義を明らかにする。

3. 研究方法

(1) 質的研究法

本研究は、質的研究を研究方法とする。大谷¹⁰⁾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」と定義している。また、質的研究の特徴の一つとして、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」。本研究の目的は、大学における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がどのように自身の日本語学習に固有の意味を見出し、自身の人生に位置づけていたかを描き出すことである。つまり、本研究の目的は、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明らかにすることである。そのため、本研究において、サンプル数の多少は問題にならない。むしろ、一つ一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。

(2) 分析の問い

過去にフランスのある国立大学日本学科に在籍していたシリル¹¹⁾(調査当時 20 代、男性)に対し、聞き取り調査を行った。調査から得られたデータ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・生活経験をどのように意味づけているか。
- (b) 大学時代の学習・生活経験と現在の「私」にどのようなつながりを実感しているか。
- (c) 大学において日本語を学習することをどのように意味づけていたか。

(3) 分析資料及び調査協力者¹²⁾

分析資料は、質問紙調査(2012 年 11 月 5 日実施)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(2013 年 2 月 3 日実施)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。インタビューは、インターネットを介し、協力者の母語であるフランス語で実施した。なお、質問内容及びトランスクリプトの翻訳は筆者が行った。翻訳においては、意識せず、原文の意に忠実に訳した。

本研究の調査協力者であるシ ril は、彼が最終学年(3 年次)の時に筆者が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、留年や離脱することなく学士課程を修了した日本語主専攻の学生の一人である。修了後、シ ril は修士課程に進学したが、同日本学科で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、他学科の修士課程に進学した。そして、修士課程修了後は、シンガポールで就職した。彼が在籍していた日本学科には、LLCE(Langues, Littératures et Civilisations Etrangères : 外国語・外国文学・外国文化コース)という教師及び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おり、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。日本語教育の中核目標は、日本語主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る。筆者が、シ ril に本調査の協力を依頼したのは、シ ril がなぜ、どのように、日本学科とは異なる彼独自の人生の道りをつくるに至ったのかを明らかにすることにより、生涯学習支援としての大学の日本語教育がいかにあるべきかが見えてくるのではないかと考えたためである。

シ ril の学士課程以降の経歴は、次の表 1 のとおりである。

時期	期間・学位	滞在国	状況
学士課程	2007-2010 年 学士号	フランス	国立大学日本学科 : 外国語・外国文学・外国文化・地域コース(日本)
修士課程	2010-2012 年 修士号		国立大学人文社会科学学科 : 応用外国語コース 国際関係・国際協力(アジア)
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	2015 年		就業中(販売マーケティングマネージャー)

表 1 シ ril の経歴

(4) 分析の視点及び方法

本論では、フランスの大学における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。上述したように、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シ ril の日本語学習経験がどのように連繫しているのかを明らかにするため、時間的観点からの「垂直的統合」及び空間的観点からの「水平的統合」の視点を枠組みとし、分析・考察を行う。

分析においては、SCAT(Steps for Coding and Theorization)を援用した。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である」¹³⁾手法であり、一人の「修了生」における深く緻密なプロセスを追う本研究に、より適している質的データの分析手法であるためである。

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、3(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で、「再文脈化(recontextualization)」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。
- 〈6〉ストーリーラインに即し、理論(本データから言えること)記述を行う。

	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	「1. 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てるのが、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、持てる	口頭(理解・表現)、他の理論的授業、学んだこと、文化への接近、現実的に、実践の機会、獲得	知識の実践化	言語知識の実際使用	
5	「文化に近づきながら」とは、具体的に何をしたのか?					
6	私は、言語を通して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、感じ取るかがわかるということである。	言語を通して文化の経験、話すというやり方、あかげ、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、異議、自身以外の文化、世の中、感知する、理解する	言語的相対論	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、この言葉を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、打聞する、効果的	外国語学習軌の転換	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1 SCAT手法によるコーディング

4. 分析結果

本章では、3(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のトランスクリプトの分析結果として得られたストーリーライン、及びシシルの日本語学習経験の「垂直的統合」及び「水平的統合」の統合に関し、記述する。なお、ストーリーラインにおける「」は、3(4)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。

(1) SCAT によるストーリーライン

〔ストーリーライン 1：大学時代の学習・生活経験の意味づけ〕

シリル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。シリルは、大学とは、大学生活全般をとおり「全人的な成長を果たす場」であるという大学観を持っていた。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。

シリルは、「全人的な成長を果たす場」に関し、次のように述べている。

『大学生活は、成長すること、そして大人の世界の準備〔心構え〕をさせることが可能です。もちろん、私たちは、そこで、後々の職業的生活において役立つ具体的〔实际的〕なことを学びますが、ひととしても発展します。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しました。』

〔ストーリーライン 2：大学時代の学習・生活経験と現在の「私」とのつながり〕

シリルは、大学において学習した日本語を「人生を形成する一要素」とであると意味づけている。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、シリルは、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、長期的展望を持つことを学ぶ場）であったと意味づけている。

シリルは、「明確な将来像が描けない大学教育」に関し、次のように述べている。

『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、かなり難しいと思われたし、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。おそらく、もう少し職業の領域と繋がるような学士課程、あるいは日本語と関連づけられた専門的な修士課程を設立すると、大変興味深いものとなると思います。』

〔ストーリーライン 3：大学における日本語学習の意味づけ〕

大学時代、シリルは、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、言語運用をとお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。

彼は「言語知識の獲得と言語運用の継続的なサイクル」に関し、次のように述べている。

『学業に粘り強く続けること、そしてその後に最大限に運用すること。なぜなら、言語学習は終わりの無い労苦〔辛苦〕だからです。』

(2) シリルの日本語学習経験の「垂直的統合」及び「水平的統合」の統合

シリルの「垂直的統合」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、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、シリルの現在の「私」とつながることにより、この「全人的な成長を果たす場」という意味づけに「大人の基準を学ぶ場」という意味づけが加わる。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、表1で示されるように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。

シリルの「水平的統合」においては、大学という環境、大学という環境の外、職業社会¹⁴⁾が交錯している。大学時代は、大学及び大学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、大学という環境から職業社会へと広がっていく。また、大学という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」とよっ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す機会となっている。

以上のように、大学で外国語としての日本語を主専攻として選択したシリルは〔大学生活の時期→就職をめぐる一連の活動の時期〕における「垂直的統合」と〔大学という環境→大学という環境の外→職業社会〕における「水平的統合」を統合することにより、日本語学習を経験していた。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 大学の授業参加をとおして、主体性・自身の人生に対する責任感の感覚を学ぶ。
- ② 大学の学習経験と職業が関連することの重要性を意識する。
- ③ 大学の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とおして、日本語運用能力を自己評価する。
- ⑥ 大学の学習経験と職業社会での自身の関連性を捉える。

5. 考察

4章では、シリルのストーリーラインをもとに、大学時代の学習・生活経験の意味づけ、大学時代の学習・生活経験と現在の「私」とのつながり、大学における日本語学習の意味づけに関し、「垂直的統合」と「水平的統合」がどのように統合されるのかという観点から描いた。上述したシリルの統合に至る変容のプロセスから、次のような示唆が得られる。

(1) 大学という場での外国語としての日本語学習経験の意義

一点目は、外国語としての日本語を主専攻として選択した修了生にとって、大学という場での外国語としての日本語学習経験は、自己のあり方、及び自己と社会との結びつきを内省する機会となることが示唆された。

外国語学習とは、2章で述べたように、「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」である。フランスの大学において、学士課程日本学科で主専攻として日本語を学ぶ学生は、唯一の専門あるいは専門の一つとして、日本語学習を自ら選択している。これは、彼／彼女らがこれから歩む道標を決める重大な行為であるといえる。彼／彼女らは、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、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いる。そこで経験されるのは、学習者の内にある感覚や価値観の変容である。このような変容は、言語学習環境をつくり上げる過程で、言語を介して、「自分の言語や文化と他者のそれとの共通点・相違点」を意識し、「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」行われるものである。そのように、他者、さらには社会と交流し、対象となる言語を自身がなぜ・どのように取り入れていくのか／相容れないのかという自問を重ねることによって、学習者の内にある感覚や価値観に変容が生じ、自己のあり方、及び自己と社会との結びつきに対する新しい気づき・意識の深まりや再構築が行われる。学習者は、大学という場で、外国語としての日本語学習を経験することにより、常に自身の変容と対峙しているのである。

以上の示唆を踏まえ、次のような生涯学習支援を提案する。個々の日本語学習者が、大学という環境がそれぞれの将来像を反映する環境とどのようにつながっていくのかを熟考し、大学から職業社会へとどのように広げていけるのかを発想できるような場を設ける必要がある。また、自身がどのように関連するかは、大学から職業社会への広がりの中かで、段階的に熟考される。そのため、大学は、学習者が「大学の学習経験と職業社会での自身の関連性」に関して、個々のペースで段階的に熟考できるように支援する必要がある。

(2) 生涯における大学時代の日本語学習経験の意義

二点目は、日本語運用能力の自己評価は、自らと関わる社会環境のなかでの価値づけにより行われることが示唆された。

大学時代には、自己と他者とを比較する機会が多い。特に、実際に日本語を使用できる場面が少ないフランスにおける大学では、同一の教科書、同一の進度、同一の学習内容、同一の測定評価、いわば、画一的な日本語学習環境となる傾向が高くなる。むしろ、大学外においては、画一的ではない学習者それぞれの学習環境が存在する。例えば、近年、イ

インターネット接続環境の向上により、留学や旅行などで日本に滞在することなく、日本の情報を収集したり言語交流の機会を探ることが可能となり、日本語使用の環境を獲得することは格段に身近なものとなった。その一方で、シ ril のように、日本語の主専攻であることに對して意識を高く持ち、大学の授業に熱心であればあるほど、大学における日本語学習環境が生活の中心に置かれる。そして、日本語学習に関して「教室依存的傾向」を持ちやすくなり、無意識に画一的な学習環境に馴染むようになる。その結果、日本語運用能力の自己評価は、日本学科による同一の測定評価を用いて他者と比較することに影響されやすくなる。しかし、徐々に自らと関わる社会環境が職業社会へと移行し、実際に職業社会に接触することにより、再度、日本語運用能力を自己評価し直すに至る。それは、「点」の視点からの評価ではなく、「線」の視点からの評価への移行でもある。つまり、自らの生涯において、大学時代の日本語学習経験・日本語という言語の価値に対する気づきである。

以上の示唆を踏まえ、次のような生涯学習支援を提案する。個々の日本語学習者唯一の人生を投影した、日本語学習の自己評価ができるような場を設ける必要がある。また、将来像や学習目的を明確にしていく過程は、大学時代という「点」の視点でみるのではなく、生涯という「線」の視点で捉える必要がある。

6. おわりに

国内・海外で日本語教育の現場に携わっていると、学生から頻繁に、外国語を体得するには、「学習対象言語の使用環境に身を置いたほうがいい」あるいは「将来像や学習目的を明確にしたほうがいい」と、教師から繰り返し勧められると聞く。しかし、このような教師からのアドバイスは、学生にとって現実感に乏しく、結果的に無責任な言葉となってしまう可能性が高い。1章で述べたように、西欧・フランスの大学の日本語学習者にとって、距離的制約から日本への留学あるいは旅行などの短期滞在の機会を獲得するのは容易ではない。その上、日本学科の学士課程での日本語学習の継続や修了が日本・日本語に関連する就職を保証するというわけではない。だが、大学という場で、大学時代に、外国語としての日本語を主専攻として学ぶ意義とは、その言語を体得することや活用できることを超えた、学習者の全人的な成長への影響、さらには、学習者唯一の生涯を創造することにある。そうであるならば、日本語を学ぶ一人ひとりが、「点」の視点からの評価や一過性の成果を追うのではなく、日本語学習経験をとおして得られる自身の新しい感覚や価値観に気づき、それらが自身唯一の人生のなかで、どのように垂直的及び水平的に統合されているのかを知ることが、学習者の日本語学習の基幹となるのではないだろうか。フランスの大学における学士課程日本学科で主専攻として日本語を学ぶ学生が、上述したような状況においても、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ることができる、そのような「人生とともにある学びの場」をつくることが、日本語教育実践者である私たちが取り組むべき喫緊の課題であるだろう。

本論では、修了生の一人に焦点を当て、生涯学習／教育の観点から、現在の人生における外国語としての日本語学習経験の意味づけを考察した。今後は、引き続き、修了生の調査対象者を増やしていくとともに、日本語学習から離脱した者の意味づけを探ることにより、日本語学習者の生涯学習支援としての日本語教育がどのようにあるべきか、考察を深めていきたい。

注記・引用文献

- 1) 「西欧」とは、以下の国家が統治する地域を指す。フランス、英国、ドイツ、イタリア、スペイン、アイルランド、スウェーデン、スイス、フィンランド、オーストリア、ベルギー、オランダ、ノルウェー、ポルトガル、デンマーク、ギリシャ、ルクセンブルク、アイスランド、モナコ、マルタ(独立行政法人国際交流基金、2013)
- 2) 独立行政法人国際交流基金『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、2013、p.90
- 3) 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」(独立行政法人日本学生支援機構『学生支援に関する各種調査』
http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/ichiran.html、2015年6月24日参照)
- 4) 藤本一勇『ヒューマニティーズ 外国語学』岩波書店、2009、p.39
- 5) 竹内理「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—』英語教育学大系 第6巻、大修館書店、2010、pp.3-20
- 6) 大木充「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、2011、pp.3-19
- 7) ポール・ラングラン「生涯教育とは」持田栄一、森隆夫、諸岡和房編『生涯教育事典 資料・文献編』日本ユネスコ国内委員会訳、ぎょうせい、1979、pp.29-39
- 8) 森隆夫「序章 理念・理論・方法」森隆夫・耳塚寛明・藤井佐知子『生涯学習の扉—理念・理論・方法』ぎょうせい、1997、pp.1-8
- 9) 宮原誠一『社会教育論』国土社、1990、p.125
- 10) 大谷尚「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)、pp.340-354、2008) pp.341-342
- 11) 名前は、協力者本人の希望及び了承により実名である。
- 12) 本研究は、筆者の所属大学に設置されている研究調査倫理ガイドラインに沿って、事前に研究調査倫理審査に申請し、承認を受けた上で行なわれた。調査協力者には、調査開始前及び調査終了後に、人権・プライバシー・個人情報・肖像権の保護、データ管理方法、及び研究内容・調査目的、調査概要、データの収集方法と内容を説明した上で同意を得、「資料の使用についての許諾書／調査協力同意書」の署名を得た。
- 13) 大谷尚「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)、pp.155-160、2011) p.155
- 14) 山村(1989)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。山村賢明『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」44集、pp.5-27、1989) p.8