

高等教育における日本語学習再考 —言語学習と学習者のアイデンティティ—

米本 和弘
東京医科歯科大学

要 旨

高等教育における言語教育の目的は、研究、もしくはスキル習得かという二項対立的な議論がしばしばなされるが、学習者の情意的目標や主体性が見落とされ、言語能力に焦点が当てられがちになることがこれらに共通する問題点として挙げられる。

本研究は、質的調査法を用い、高等教育における日本語学習の情意的側面を探った。カナダのフランス語圏にある英語系の大学で学ぶ4名の学習者を対象に半構造化インタビューを行った。データ分析の結果、文化への興味や日本での生活経験などを契機に、日本語学習を始めていたが、学習が進むにつれ、わかる喜びや自己探求、自己実現へと焦点を移していた。

本研究では、公教育の場であっても、学習者の学習目的は文化資本の獲得、蓄積という枠を越え、アイデンティティなど情意的側面にまで及んでいることが明らかになった。このことから、高等教育の言語教育は言語能力や文化的知識に焦点を当てるという前提は、言語学習の情意的側面を重視する学習者とは相容れない可能性がある。この点で、今後、さらに言語学習の情意的側面を探る必要があると言える。

1. 問題意識と背景

近年、日本語教育分野においては、学習者の学習動機・目的の多様性に目が向けられるようになってきており（山田 2011、国際交流基金 2013、2014、野田 2014）、本稿の調査地であるカナダにおいても同様のことが指摘されている（久保田他 2014）。カナダという一つの国の中でも、地域によって、また教育機関によって、様々な学習者が多様な動機を持ち、日

本語を学習している（谷口 2011、国際交流基金 2014）。

カナダ国内の学習者を教育機関別で見ると、3.2%が初等教育、33.1%が中等教育、42.1%が高等教育、そして21.6%が学校教育以外で日本語を学んでいる。国際交流基金（2014）の調査では、経済的背景から初等・中等教育の日本語教育が縮小されていることが報告されているが、それと同時に、Phipps & Gonzalez（2004）では、言語教育分野一般では、言語のコースが高等・中等教育から初等・生涯教育へと移行する傾向にあることも指摘されている。この点で、それぞれの教育段階でどのような言語教育の形が求められているのかという視点から、日本語教育全体を、そしてその将来を見据えた議論が必要ではないかと考えられる。

特にカナダの高等教育機関を見た場合、日本語教育は、歴史や宗教、文学といった地域・文化研究の一環、もしくは基礎として位置づけられていることが多い（谷口 2011）。日本語能力がそれらの研究にとって必要不可欠であることを考えると当然であると言える。しかし、このように他分野と組み合わせて言語のコースが提供されることにより、本来言語教育が目指すべきものや学習者に期待するものが失われてしまい、結果として、言語教育の意義や立場を危うくしてしまいかねないという点が指摘されている（細川 2004、Phipps & Gonzalez 2004）。

それと同時に、従来のような研究や留学を目的とした学習だけではなく、高等教育機関においても趣味や興味から日本語を学ぶ学習者の姿が確認されるようになった（米本他 2013、久保田他 2014）。近年、カナダ国内における日本語学習者数の減少が深刻な問題として報告されていること（国際交流基金 2014）を考えると、言語の文化資本という側面に加え、言語学習と個人の考え方や意識が影響し合ったり、また言語学習によって心が満たされたりといった言語学習におけるアイデンティティ構築や情意的側面を考慮する必要性が指摘できよう。

そこで、本稿では日本語学習者に対するインタビュー調査から、カナダ

の日本語学習者の学習動機・目的を探り、日本語学習がどのように捉えられているのか検討する。そして、高等教育機関における日本語教育に関する教育的示唆を行うことを目的としたい。

2. 先行研究

2.1 高等教育における言語教育

高等教育における外国語教育についての考察は、多様化する学習者の学習動機や外国語教育の目的や意義に対する外部の疑問を背景に、主に教師の視点や統計資料などを通して行われるようになってきた（Phipps & Gonzalez 2004、山田 2011、野田 2014）。ここでは、学習者の多様性への対応と言語教育の専門性という点から先行研究を概観する。

近年、言語教育一般において、学習者の多様性に目が向けられるようになり、その多様性への対応の必要性が議論されるようになった。学習者が何を期待し当該の言語を学んでいるのかという点を教師が考慮することが必要であることは言うまでもなく、特に成人学習者の場合、その期待に添えないと学習をやめてしまう可能性も指摘されている（Kanno & Norton 2003、Norton 2013）。しかし、それと同時に、過度に学習者の期待を意識することは、言語教育が持つべき教育目的を置き去りにしてしまう（山田 2011）だけではなく、教育という行為が商業化してしまったり（Phipps & Gonzalez 2004、野田 2014）、あくまでも人生の一時点である現在という時点のみで学習者を捉え、理解したつもりになってしまったりする（牛窪 2010）ことにも繋がりがねないと指摘されている。

また、特に高等教育の学習者となると、言語以外にそれぞれの専門分野があることも忘れてはならない。そのような個々の学習者の専門性に合わせた内容の言語教育を行うことで、学習者の将来を見据えた教育が可能となり、高等教育における言語教育を発展させることができると述べられている（野田 2014）。ただし、言語教育と専門教育を単純に組み合わせるだ

けでは、言語スキル習得へ傾倒してしまうなど、言語教育の学問的意義が失われ、その存在の意義を問われかねない（細川 2004、Phipps & Gonzalez 2004、山田 2011）。英語教育の分野でも、高等教育の言語教育とは学問を進めるためにあるものか、コミュニケーション能力を養う、スキル重視の言語教育を目指すべきなのかという議論がある（Lodge 2000）。この点で、言語教育と専門分野、それぞれの教育目的・方針を考慮し、有機的な連携を探る必要性が指摘されている（山田 2011、野田 2014）。

2.2 アイデンティティと言語学習

アイデンティティとは、様々な分野でそれぞれの定義がなされているが、近年の応用言語学分野では、社会構築主義の考えに基づき、「自分は何者であるか」という感覚と定義され、さらに日々の生活における他者との関係を通し、構築・再構築される、流動的かつ多層的に構成されるものだとする考えが定着している（Kanno & Norton 2003、Norton 2013）。しかし、これと同時に、そのような流動的なアイデンティティと影響し合う、固定的なアイデンティティもまた存在し、理論的な検証とともに、より現実を目に向け、言語とアイデンティティの関係を捉える必要性も指摘されている（Otsuji & Pennycook 2010）。

このようなアイデンティティ観の捉え直しは、言語や学習の再考とも関連している。言語について考える際に、それが画一的なものと考え、さらに文法や音声といった構造に焦点を当てるのではなく、言語を学ぶ際にどのような意味交渉やアイデンティティ交渉が行われるのかという過程に焦点が当てられるようになった。また、学習に関しても同様に、知識の蓄積や能力の習得といった古典的学習観から、他者との関係性の中で、自己を変容させながら、実践共同体に十全的に参加して行く過程であると捉えられている（Lave & Wenger 1991）。言語学習も例外ではなく、単純に文法や音声といった知識を学ぶだけではなく、それぞれの社会文化的習慣にも

接する場となると考えられている (Norton 2013)。

言語教育における研究では、移民など第二言語としての学習者を対象とした研究が多いため、文化資本蓄積のための「投資」 (Norton 2013) や将来との繋がりを重視した「想像の共同体」 (Kanno & Norton 2003) などが比較的強調される状況にあった。これらは言語学習を社会や他者との関わりの中で理解する有効な概念である。しかし、近年、成人学習者の間で喜びや楽しみ、精神的な充足のための学習が注目されるようになってきており (Piller & Takahashi 2006、Kubota 2011、米本他 2013、久保田他 2014)、この点でアイデンティティと言語学習の情意的側面も精査することで、学習者の言語学習観のさらなる理解が可能になると言える。

3. 方法

本調査では、日本語学習者の持つ学習動機・目的を探るため、質的調査法 (Denzin & Lincoln 2011) を用いた。これは彼らの持つ学習に対する考えやこれまでの変化、またその変化に影響を与えた経験や出来事を聞き出し、そして、描き出すために、最も適当な方法であると言える。以下、本節では、調査の詳細について述べる。

3.1 調査協力者

本調査は、カナダのフランス語圏にある英語系総合大学で行った。日本語プログラムはアジア関係の学科に属しており、主専攻の学生にとっては必須科目であるが、日本語を履修する学生の中には、日本語、もしくは外国語を必須としない他専攻の学生も多く含まれる。この点に関しては、野田 (2014) とも合致しており、北米では広く見られる特徴であると考えられる。

調査協力者は、北米の大学における一般的な日本語カリキュラムで2年目、初級後半にあたるコースの履修を終えた学習者4名である。実際のク

ラスにおける学習者の言語や学習背景は多種多様であり、その実情をこの調査に正確に反映させることは困難であるが、可能な限り多様性を保ち、様々な声を調査に反映させられるよう、以下の通り複数の学習者に調査協力を依頼した（表1）。なお、調査協力者の名前は全て仮名である。

表1 調査協力者の属性

名前	性別	出身地	第一言語	学年	専攻
Justin	男	フランス	フランス語	1	経営学
Gisèle	女	カナダ	フランス語	1	政治学
Nils	男	カナダ	フランス語	1	東アジア研究／政治学
Jiho	男	韓国	韓国語	4	物理学

3.2 調査方法

本調査では学習経験や学習動機・目的、将来像などに焦点を当てた半構造化インタビューを行った。インタビューは全て一対一の個人インタビューで、2012年4月に1時間程度のものをそれぞれ1、2回行った。倫理的観点、また調査の信頼性を確保するために、インタビューはコースの成績が学生に伝えられた後に行った。これらのインタビューは日本語と英語で行い、調査協力者の同意の下で全てを録音した。

3.3 調査協力者の役割

本調査の調査協力者は筆者のコースを履修した学生であったため、すでにラポールがあること、また協力者の置かれている背景や状況を調査の手がかりとできることが利点として挙げられる。それと同時に、問題点として、調査者／教師である筆者と調査協力者である学生の間力の不均衡が大きくなり、調査協力者の率直な声を引き出せない可能性も指摘できる。そこで、Seidman (2006) を参考に、コース終了後に調査を行い、また調査の目的や実名を明かさないなどのプライバシーへの配慮、途中でも調査への参加をやめることができるといった調査者の権利など、口頭及び書面で丁寧に調査について説明をすることで、調査者である学生の不安を取り除

き、協力者の持つ考えや意見を最大限に引き出せるよう努めた。

3.4 分析方法

本調査では、個人の理解や解釈は特定のコンテキストにおける他者との相互作用を通して構築されるとする社会構築主義の考え（Gergen 2009）に基づき、データをこれまでの調査協力者の人生や生活の流れの中に位置づけ、分析を試みた。データ分析では、全てのデータを文字化し、読み込んだ後で、調査目的である学習目的・動機を中心とする日本語学習への考えに関する部分を抜きだした。その後、それぞれ抜き出した部分をコード化し、浮かび上がってきた複数のテーマに分類した結果、最終的に1) 異なる日本語学習のきっかけ、2) 変容する日本語学習観という2つのテーマに分類することができた。

4. データとデータ分析

本章では、浮かび上がってきた2つのテーマに沿って、調査協力者ごとにデータを提示し、分析を行う。読者にも分析についての検討を可能にし、「信憑性 (trustworthiness)」 (Denzin & Lincoln 2011) を高めるため、紙幅が許す限りデータを直接引用し、各調査協力者のストーリーを描き出した。引用の際には、本文中では「」で示し、また翻訳はせず、英語のデータは英語で、日本語のデータは日本語で提示した。また、代名詞や省略など発話の内容を補う必要がある部分は [] で内容を補足した。

4.1 異なる日本語学習のきっかけ

4.1.1 Justin

Justin はカナダの大学に進学するまで、父親の仕事の関係で様々な国での生活を経験している。両親は、フランス出身であるが、本人はアメリカで生まれ、その後、3歳から12歳までスイス、12歳から14歳まで中国、14歳

から15歳（1年半）まで日本、そして16歳から18歳までスイスに住み、教育を受けてきた。スイスでは現地校でフランス語とドイツ語で教育を受け、中国ではインターナショナルスクール、日本ではアメリカンスクールに通い、それぞれ英語での教育を受けている。

スイスや中国では学校は単純に毎日通うもの程度の認識であったが、10代の中頃の多感な時期を日本で過ごしたため、友達付き合いに学校生活の焦点が移っていった。日本に移動してからは、日本語の授業も履修していたが、そのような日本語学習や日本に住んでいるという事実より、日本語学習により大きな影響を与えたのは、友人関係であった。

It's them [Japanese friends] that kind of gave me the idea to study Japanese. I mean, living in Japan was a really enough stimulus. でも, having my friends talk to themselves in Japanese, and me trying and when I tried, they were happy and they wanted to help me. It made me wanna learn more.

こうは述べているものの、当時を振り返ると、「例えば, one of my friends told me 行こう, でも, I have no idea what it meant」と述べるように、日本語能力は「very little」であり、日本人とは簡単な日本語でコミュニケーションをとっていた。スイスに帰ってからも、日本語が話せるようになりたいという気持ちは強かったものの、「あの一 [日本語を勉強] したい、でも一ちょっと、私はちょっと lazy」と話すように、決して熱心に勉強していたわけではなかった。

Kind of like, I wanted to know Japanese, but I don't wanna go through all the study. Kind of like, you wanna be there, but you don't wanna work to get there. ちょっと変。Like, I want just to be able to speak Japanese. ...So, when I returned to Geneva, I thought I like it, I wanna continue. But I don't wanna learn. So, I was like... but I have to ですから、ちょっと変。わかる? ... I wanna be a top of the mountain, でも we have to climb. ちょっと typical 子どもの thinking.

スイスで日本語を教えてくれた日本語の先生にも、リピートしたり、文章を読んだり、記憶したりするのではなく、単純に日本語で話がしたいと伝えていた。これは調査時点でも同様に「私は話せる、話すことができた

い」と述べている。

4.1.2 Gisèle

出身地は当該大学近郊で、フランス語を第一言語とし、大学に入るまではフランス語で教育を受けている。英語は、イマージョン教育ではなく、教科の一つとして10歳から学習している。

日本語の勉強を始めたのは16歳で、「ちょっと自分で勉強し始めました」と言うように、当初は独学であった。「言葉の勉強は楽しいと思いますから、勉強したかった」と述べているが、その中から日本語を選んだのは、ゲームで耳にする音楽の歌詞に興味を持ったからである。

はじめにDDR [Dance Dance Revolution] の。...DDRの中で音楽は好きだから、たぶんそのlyricsがわかりたい。

「ちょっと難しかったから。ひらがなとカタカナを [独学で] 勉強して」と言うように、独学には限界を感じ、その後は地元の日本語学校に1年半通い勉強した。Gisèle はその後、17歳のときに夏休みを利用し、1か月半日本の語学学校へ短期留学をする。それは、言語の学習をするにあたって、その言語が話されている場所へ行くことがよいと考えていたからである。

勉強したら行きたくなかった。...行かなければならない。...日本の外、outside Japan、練習するのはちょっと大変。だから日本のほうが良いと思います。

4.1.3 Nils

Gisèle 同様、Nilsも当該大学近郊の出身で、大学入学まではフランス語で教育を受けている。英語は10歳から教科の一つとして勉強し、15歳ぐらいまではほとんど話せなかった。「未来の仕事のために英語をすごいペラペラ話せないといけないと思ったから」英語系の大学に進学した。将来は外交官になりたいと考えており、学部受験の際には、同じ州内の大学を選んだが、「もしPhDします。だったら、他の国で勉強するかなと思っていま

す」と述べるように、具体的な将来像を見据えながら進路を選択してきた。調査時点では、東アジア研究と政治を専攻している。

これと同じような視点で日本語学習のきっかけについても述べている。

[日本語の学習を始めたのは] 3つの言葉が勉強したかったから。フランス語と英語が話せる。けど、それだけは足りないと思いましたから、日本語を勉強しましょうか。

18歳のときに日本に留学し、それから日本語を学習している。それ以前は日本語を勉強したことがなかったが、「日本に行った理由は、ちょっと confirm みたい。わかる？ちょっと本当にそんなことが好きですか」と、自身を試す意味もあった。実際は、留学の際には中国も考えたが、参加した留学プログラムには国ごとに年齢制限があり、日本に行くことになった。自分を試す場として考えたときに、「誰も知らない」「私の文化とすごい違う」日本は適当であったと考えている。

これに加え、知っている範囲で、自分の好みと合致していた点も日本を選んだ理由として挙げられる。

1年間留学したら本当の留学したい。わかる？ 他の言葉はつまらない。簡単すぎる。それと日本の食べ物と日本の文化と景色もちょっと、私はでっかい都会が大好きで、東京のほうがいいねーと。

しかし、特に文化に関しては「私は漫画とアニメと、そんなことが別に好きじゃない」と述べ、日本のソフトパワーの影響は否定している。

4.1.4 Jiho

Jiho は韓国で生まれ、韓国語で教育を受けた。13歳のときに、自身の考えに加え、母親の薦めもあり、英語圏のカナダに留学し、以来調査時まで、英語で教育を受けてきた。15歳のとき、高校で日本語を勉強し始めたが、それ以前から韓国語ではあるが、日本の漫画や映画を時々見ていた。そのため、日本語には多少興味があった。

ちょっと興味は確かにあったんです。だから、その日本語を話してい

る人を聞いていると、なんか、日本語の nuance, or pronunciation, accent... Feel good to hear.

韓国にいたときから、日本の漫画に触れてはいたが、日本語を学ぶということに興味を持ったのは、カナダに留学してからである。

[韓国では] 他国の人と会えないから。...でもカナダ来ると、色々な人がいるから、そのことに興味ができる。興味を持つ。

しかし、日本語の学習はそれほど強い動機を持って始めたわけではなく、高校で外国語のコースの選択が必要となったときに、「色々なコースの中で日本語がやっぱり簡単」という理由で日本語を選んだ。

あんまり日本語、勉強したいと思って、日本語勉強始めたことはないです。...コースも選ばなければならないから、あ、日本語はどうかなあと思って。

4.2 変容する日本語学習観

4.2.1 Justin

日本語が話せるようにはなりたいが、勉強はしたくないと考えていた Justin は、大学で日本語を勉強するにつれ、「今、I really like studying Japanese. I really enjoy it.」と言うように気持ちを変化させていた。その背景には、以前と同様に話せるようになりたいという気持ちもあったが、それに加えて、日本語を学習することで、より深く自分のことについて知ることができるのではないかという考えがあった。

あの... I really think I like Japan, でも I'm not sure. Because I loved Japan when I was young. So, I liked it, so I want to know if I liked it because of my friends, which will be just like any kid who would be happy with his friends wherever, or I wanna know if I also liked it because it was Japan, and the society, the culture, anything, the language, the food, the transport, the way of life, the society, I really want to know what it is, I liked about Japan. So, the language helps me in a way to see which aspect of Japan I like.

これに加え、Justin は現在の日本語学習の目的を「My purpose is to find a purpose」と明示的に述べている。そして、単にカナダで日本語を学ぶだけ

ではなく、「That's why I wanna go to X [日本の大学の名前] next year to find what it is.」と述べているように、その一環として本調査の翌年には日本の大学へ1年間留学している。将来の仕事に関しても同様に、日本で働きたいという気持ちはあるものの、それが自身の本当の気持ちかどうか、これから実際に経験し、確かめていこうと考えている。

If you ask me where I wanna work, and what's the 一番国, I would say Japan. But right now, I don't wanna work in Japan right now. But if I had to work somewhere, it would be Japan. ですから that's why my dad got me those internships and to go see his clients and spend time with them.

現在も日本のアニメや映画を見たりすることもあり、日本のソフトパワーにも頻繁に接触はあるが、それは日本語学習の目的ではなく、充足感を満たすものであると感じている。

It's true I really like Miyazaki, デスノート, Joe Hisaishi for the music. It's true I really like this part. But I don't think that's any of my motivation. ... This is more like satisfaction rather than the reason why I'm studying it.

4.2.2 Gisèle

Gisèle は言葉に興味があり、中でもゲームで耳にする音楽をきっかけに日本語の勉強を始めたが、現在は、日本語学習に繋がる、より明確な興味を発見し、勉強を続けていた。

はじめに音楽聞いたとき、おもしろいだと思いましたけど、今は文化と日本の歴史、それは楽しいと思いますから勉強し続けています。

この変容に影響を与えたものの一つは日本への留学という、自身の直接の体験である。その中で、日本語という言葉だけではなく、文化や習慣にも興味を持つようになった。

筆者：今はどうして日本語を勉強してる？

Gisèle：文化と音楽と言葉と...食べ物 [が好き]。

筆者：例えば、どんな文化？

Gisèle：Way of living. 日本語で？

筆者：生活？

Gisèle：生活。

筆者：大変じゃない？

Gisèle：カナダと違いますけど、because it's different、いい。

筆者：Slightly different だったら嫌かもしれない？

Gisèle：たぶん、いやじゃないけど、not as fun.

日本への短期留学で、さらに学習への動機付けが高まり、「帰って来て、[大学に入るまで語学学校で] また勉強した」。大学でも上級まで日本語の学習を勉強を続けるつもりではいるが、調査時点では1年生ということもあり、まだ日本語や日本と繋がる将来を明確には描いてはいない。

たぶん日本で住んでみたい。ちょっと。好きだから、あそこで住んでいたい。[ずっとでも] いいかもしれない。

4.2.3 Nils

外交官になるという夢を持ち、自身を試すという理由で日本というほとんど知識のない、また自身の文化とは全く違う国を留学先に選んだ Nils だが、1年間の留学を通して日本という国への愛着が芽生えた。

本当になぜかよくわかんないけど、[日本が] すっごい大好きで... もしかしたら私のホストファミリーがとても優しくて、あのイメージが作ったかもしれません。

また、「私はでっかい都会が大好きで、東京のほうがいいね」という日本への漠然としたイメージは、日本での実際の生活を通し、より具体的なものとなった。

初日の出を見て、それはなんかすごいやばいと思っていました。すごい人が多くて、都会だからすごいかっこいい。でも、みんなはまだ自然のが好き。だから、都会だからみんな寒い人たちと思ったね。でも、日本ではそんなことないと思った。みんなは優しくて、一生懸命がんばって働いている。だからあの [いい] イメージがあって。

「[日本語の勉強は] 完璧まで。正しい日本語を話せるまで。」と話すように、留学を経験しても言語学習に対する考えは大きく変化しなかったが、日本語学習が持つ意味や動機は大きく変化した。当初は外交官になるのに三つ目の言語が話せると有利であると考え、日本語学習を始めた。しかし、

留学を通し、日本に対する愛着が芽生えた。そのため、現在も外交官という職業には興味はあるものの、留学後は日本に住むということをより重要視するようになった。

それ [外交官] が一番けど、他の仕事をしてもいいと思う。...一生で日本で住みたい。...一番大切は日本で [住むこと]。

さらに、日本に住むということを重視しているため、結婚などのその先の将来、家族の考え方などを考えたときに、現実的な仕事ではないかという視点で外交官について考えている。

でもね、[将来の家族の考え方と] **compromise** ができる。ちょっと、外交官、例えば、3 か月、あの国に、それで帰って、また3 か月って。それはいいかもしれません。

4.2.4 Jiho

Jiho は高校でのコース選択で、多少興味はあったものの、簡単だという消極的な理由で日本語を選んだ。しかし、学習を進め、自身と他者の学習過程や学習成果と比較し始めたことにより、日本語学習に対する気持ちが変化してきた。

カナダ人はやっぱり英語を使うから、やっぱり日本語はちょっと難しい。私よりは。韓国人には日本語は確かに有利と思います。...でも、それで成績も高いし、そして、クラスの中で私が一番、そんな気がする。そして他の友達に教える。その気持ちがどんどん上がって来て、私、上手？ だからもっと頑張る。だからもっと教えたい。そんな気持ちが。[成績がよかったのは] 数学とか日本語ぐらい。

高校では3年間日本語を勉強したが、大学での専攻は物理学で、外国語を履修する必要はなかったため、「最初は外国語を勉強するつもりが全然なかった」。また、当初は物理学での勉強に打ち込むつもりでいた。

みんな頭がいい。そんなグループの中で勉強したい。それも、だから私ももっと一生懸命勉強ができる。そう思って入った。

しかし、専攻での勉強が「あんまりうまく行かない」「どんどん成績が落ちた」ということがあり、「それはダメ」と感じるようになった。さらに自身

の成績は落ちていたが、「みんな上手」で、学業に対する自信を失いつつあった。そのときに高校で「日本語を勉強したことが思い出す」。

物理学で勉強してもよくわからない。でも、日本語勉強したら、あ、これは本当にわかる。はっきりわかる。そういう気持ちもあって。頭を冷やす、なんか自信をつける、その何かが必要だったんです。

調査時点では、卒業後に韓国に戻って、軍隊に入る予定であった。日本語は、この時点では特に将来に繋がるものだと強く意識はしておらず、そのためか自信が回復できる行為として日本語学習を純粋に楽しんでいた。

将来いつか便利じゃないかと思って、そしてビジネスをいつかしたら…。よくわかりません。ただ楽しいから、今はやっています。

5. 分析と考察

5.1 学習の多様性

Justin が「Everyone studies with a purpose. Everyone wants to study.」と指摘しているように、日本語学習に対する意識や習得への意志は、調査協力者に共通して高いように思われた。このような積極的な態度は、普段の授業や宿題に対する姿勢からも裏付けることができる。しかし、その日本語学習を始めたきっかけには個人差が見られた。調査協力者から浮かび上がってきた日本語学習のきっかけは、日本への漠然とした「アコガレ」やポップカルチャーなどへの興味・関心、また本人の意志ではなく周囲からの働きかけも見られた。

対象言語が話されている社会や文化への「アコガレ」は英語教育 (Piller & Takahashi 2006、Kubota 2011) や他の日本語教育現場でも観察され (米本他 2013、久保田他 2014)、言語学習を始めたり、続けたりする大きな要因となっていることが報告されている。特に、近年の日本語教育においては、漫画やアニメ、映画などのソフトパワーの大きな影響が指摘され、本研究でも同様の影響が確認された。しかし、それと同時に、Justin や Nils がその動機への影響を明示的に否定していることも注目に値する。彼らは、

ソフトパワーではなく、留学や生活を通して身近な「日本」を体験することで興味や愛着が生まれたことを示唆し、それによって他の学習者とは異なる自分という日本語学習者を認識しているように窺われた。

ソフトパワーに限らない、多様な日本語学習動機や目的といったものは、これまでの調査・研究でも指摘されている（国際交流基金 2013、2014）。しかし、Nils のように留学から始まる言語学習など、情報技術の発達や国境を越えた移動の増加、そしてそれに伴う人々の考え方の変化を受け、さらに多様化していることが浮かび上がって来た。この点で、教室という同じ空間を共有する学習者であっても既存の「高等教育における学習者」という枠組みのみで捉えるのではなく、柔軟に理解し、対応していくための努力が必要であると言える。

学習者個人に合わせ学習をデザインすることが理想ではあるが、難しいことが多いのが現実であろう。しかし、例えば、学習の一部である宿題などを学習者個人の興味・関心、学習目的に合わせて設定し、個別に評価に反映させることなどは、既存の枠組みの中でも十分可能である。また、教室内外で教師が学習のための様々なリソースや機会を提供し、学習者個人の学習を支えることができれば、学習者自らが個々の状況に合わせた学習の形を考えるきっかけとなるのではないかと考えられる。

5.2 学習に対する考え、態度の変容

本研究の調査協力者は全て、本コースを履修する前に他の場所で日本語学習を開始していた。そして、軍隊に入る必要のあった Jiho をのぞき、翌年に Justin が、2年後に Nils が日本の大学へそれぞれ1年間留学し、さらに3年後に Gisèle が JET Programme を通して日本で英語を教え始めている。異なる場所から一つの場所に集まり、また異なる場所へと進んでいくという事実を考えると、牛窪（2010）が指摘しているように、本調査で浮かび上がった協力者の考えや価値観は、あくまでも調査時点でのものであ

り、また調査協力者の日本語の学習も進行中のものであったと言える。

このことを裏付けるように、調査協力者のインタビューからも、学習に対する考えや態度が日本語を学習する過程で様々な経験や自身の置かれた環境に影響を受け、大きく変容を続けていることが窺われた。Justin や Nils、Gisèle のインタビューに見られるように、日本での生活や留学、さらにはそこでの人間関係といった、日本に関係する直接の体験が、この変容に影響を与えた大きな要因の一つとして考えられる。

これに加えて、Justin や Nils、Jiho のデータから浮かび上がってきたように、大学生という年齢から、自身の将来を具体的に描き、もしくは自身の置かれた環境をよく理解した上で、それぞれの学習目的を持ち、学習をより主体的、自律的に、時には戦略的に行うようになったことが観察された。そして、単純に留学や就職ということを視野に入れた文化資本への投資だけではない、それぞれの自己探求や自己実現、自信の回復など、アイデンティティに投資する学習の形 (Norton 2013) も浮かび上がってきた。

5.3 学習の目的とアイデンティティ

興味深いことに、インタビューでは調査協力者からは他者とのコミュニケーションのために日本語を勉強しているという声は聞かれなかった。もちろん日本に住んだり、仕事をしたり、また専門的な学習をする際には、日本語が必要となり、自明のものとして語られなかった可能性もある。しかし、本調査において、より明示的に調査協力者が日本語、もしくは日本語学習に期待していたものは、他者とのコミュニケーションとは異なった、自己探求や自己肯定感の向上という役割だった。

特に高等教育における外国語学習を見た場合には、言語は学術的な活動のため、もしくはコミュニケーションのためというように二項対立的に捉えられがちである (Lodge 2000)。さらに、どちらの場合においても、言語能力の向上に焦点が当てられてしまうことにより、学習者個人の情意的な

目標や主体性というものには積極的に目は向けられないことが多い。しかし、本調査のように、学習者のコースでの単位が大学での成績に換算されるような場であっても、知識や文化資本の獲得・蓄積などの目的から行われるのではない、個人のアイデンティティと密接に関わった日本語学習の形を確認することができた。

さらに重要なことに、これらのアイデンティティも様々な体験を通して、変容を続けていくことも忘れてはならない。本調査でも既に述べたように、留学などの体験、就職といった将来像、また他の学習者との関係性などを通して、学習者は学習に対する考えや意味付けを変容させていることが観察された。日々の教室内外での学習や毎日会う他の学習者とのやり取りもその一部であり、当然、教師もその一部に関わっていると考えられる。学習者が持つ期待に対する教師の対応が、学習そのものを左右することを考えると（Kanno & Norton 2003、Norton 2013）、大学生という固定的なアイデンティティに加え、教師は常に変化を続ける学習者のアイデンティティにも目を向け、教育実践を行っていく必要がある。そのためには、コース開始時のニーズ調査だけではなく、定期的に学習者の考えを聞く機会を持つなど、教師には縦断的に学習を捉えていくことが求められる。

6. まとめと今後の課題

言語は話者や社会、文化と切り離し考えられるものではない。また、大学という教育機関が目指す、もしくは社会から期待されている役割などを考慮すると、言語教育が地域研究や文化研究の一環として位置づけられている現状を否定することはできない。本調査の調査協力者には見られなかったが、日本研究を専門とする学習者の育成も大学に期待される役割の一つだと言えるためである。

しかし、本研究では、高等教育における外国語学習であっても、アイデンティティ形成に見られるような、日本語学習の持つ情意的側面（久保田

他 2014) の重要性が強く浮かび上がってきた。学習者の抱く言語学習の目的やその意味の理解を試みず、単に地域研究や文化研究のために、もしくは、コミュニケーション能力に傾倒したコースを提供したとき、その日本語教育は果たして学習者にとって意味のある学習となっているか議論の余地がある。この点で、教師には大学が目標とする人材や能力の育成と学習者の情意的側面を考慮し、バランスをとりながら、日本語のコースや学習を設計していくことが求められているのではないだろうか。

今後は、日本語教育学の専門性(細川 2004) や、社会や学校教育において言語教育の担う役割、意義(Kubota 2006) という視点から、高等教育の言語学習における情意的側面の重要性を議論し、どのように教育実践に反映させていくことができるのかをさらに検討していく必要があると考えられる。また、一口に高等教育と言っても、カナダ国内という一つの国でも、広い国土に様々な学習者が存在しており、それぞれの地域で異なった現実が見られることが予想される。このことから、さらなる調査・研究が必要不可欠であると言える。

* 本稿は、第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウムでのパネル発表「余暇活動と消費としての日本語学習—香港・ポーランド・フランス・カナダにおける事例をもとに—」(久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐野香織・山口悠希子・米本和弘)のうち「カナダの事例」に加筆、修正したものである。

二名の査読者に加え、本研究の様々な段階で、以下の方々から有益で建設的な意見を頂いた。この場を借りて、深くお礼を申し上げます。鬼頭夕佳、久保田竜子、佐野香織、瀬尾匡輝、津田麻美、林寿子、山口悠希子(敬称略・50音順)。

参考文献

牛窪隆太(2010)「『学習者ニーズ』再考—成人教育学における議論を手がかりに—」『リテラシーズ』7, 31-36

久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐野香織・山口悠希子・米本和弘(2014)

「余暇活動と消費としての日本語学習—香港・ポーランド・フランス・カナダにおける事例をもとに—」第9回国際日本語教育・日本研究シ

- ンポジウム大会論文集編集会（編）『日本語教育・日本研究の多様性を
目指した双方向的アプローチ』69-85 ココ出版
- 国際交流基金（2013）「2012 年度 日本語教育機関調査 結果概要 抜粋」
<http://www.jpj.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_j.pdf>
- 国際交流基金（2014）「日本語教育国・地域別情報 2013 年度 カナダ」
<<http://www.jpj.go.jp/j/japanese/survey/country/2013/canada.html>> （2014
年 10 月 22 日）
- 谷口龍子（2011）「カナダにおける日本語教育（事前の聞き取り調査並びに
出張報告）」<<http://www.tufs.ac.jp/common/icjs/doc/11033103.pdf>>（2012
年 10 月 1 日）
- 野田眞理（2014）「アメリカの高等教育機関における日本語教育」
<http://www.aatj.org/resources/publications/book/HigherEd_Noda.pdf>
（2014 年 10 月 22 日）
- 細川英雄（2004）「日本学を超えて—日本語教育学の位置づけと課題—」『早
稲田大学日本語教育研究』4, 27-35.
- 山田悦子（2011）「高等教育における言語教育の目的を考察する」『神田外
語大学紀要』23, 209-226.
- 米本和弘・鬼頭夕佳・佐野香織・瀬尾匡輝・山口悠希子（2013）「多様化す
る日本語学習における教育目標・学習目的・評価を探る—余暇活動と
娯楽としての外国語学習の視点から」『Canadian Association for Japanese
Language Education 2013 Proceedings』332-341
- Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (2011). Introduction: The discipline and
practice of qualitative research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln
(Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 1-19). Thousand
Oaks, CA: Sage.
- Gergen, Kenneth. (2009). *An invitation to social construction* (2nd ed.). Thousand
Oaks, CA: Sage.

- Kanno, Yasuko, & Norton, Bonny. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241-249.
- Kubota, Ryuko. (2006). Teaching second languages for national security purposes: A case of post 9/11 U.S. In J. Edge (Ed.), *(Re-)Locating TESOL in an age of empire* (pp. 119-138). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Kubota, Ryuko. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and the business of *eikaiwa*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473-488.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lodge, Anthony. (2000). Higher Education. In Simon Green (Ed.), *New perspectives on teaching and learning modern languages* (pp.105-123). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Norton, Bonny. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Otsuji, Emi, & Pennycook, Alastair. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 240-254.
- Phipps, Alison, & Gonzalez, Mike. (2004). *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London, UK: Sage
- Piller, Ingrid, & Takahashi, Kimie. (2006). A passion for English: Desire and the language market. In A. Pavlenko (Ed.), *Bilingual minds: Emotional experience, expression and representation* (pp. 59-83). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Seidman, Irving. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.