

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—

池田 朋子
マギル大学

要 旨

本稿は、日本語独習者2名に行ったライフストーリー・インタビューの結果と、独習者が参加する日本語クラスの学習者を対象に行ったアンケート結果を分析し、独習者が増加する日本語クラスのあり方を検討するものである。インタビューの結果、独習者は日本語レベルの異なるクラスメイトとも相互主体的な関係性を築き、日本語学習を通して新たな自己を形成していることがわかった。一方で、クラスの学習者の中には、未習の学習項目をすでに知っている独習者がクラスにいることに不公平感を持つ者もいることが先行研究から明らかになっているが、レベルが上位の学習者をゲストに招いた教室活動では、レベルの異なる学習者から学ぶということに肯定的であることがアンケート結果から明らかになった。これらの分析結果から、レベルを統一するのではなく、多様性やレベル差を受け入れ、教室を多様な学習者同士がつながるコミュニティとして捉えることが学習者にも教師にも求められると考えた。

1. はじめに

インターネットツールの急速な発達により、誰でも簡単に日本語学習を開始できる時代になった。その影響を受け、近年大学の日本語コースでは、それらのツールを利用して日本語を独学し、中級またはそれ以上のクラスに編入する学習者が増加している（池田 2016）。また初級クラス内では、このような独習者の増加に伴い、コース開始時点で何の予備知識も持たない、いわゆるゼロレベルの学習者が減少してくることが予測できる。独習者は、コース受講中も教室外で独習を続ける場合が多く、その結果、独習

者を含むクラスでは学習者間のレベル差が広がる可能性が高い。そのため、今後独習者が増え続けると、従来のような全員が同じレベルであることを前提としたクラス運営は難しくなることが考えられる。

独習者は、大学の授業に参加した場合も、その多くが授業終了後には再び独習に戻り、学習を継続している。つまり、彼らには自律学習能力がすでに備わっているといえる。大学の日本語教育において、学習者の自律性の育成を重視するのであれば、独習者の特性を明らかにし、彼らが教室をどのように意味づけているかを知ることが、他の学習者の自律的な学びを促すヒントになるのではないかと考えた。

筆者はこれまでに、日本語独習者（正確には、大学でのコースを受講するまで独学で日本語を学んでいた「元独習者」）6名にライフストーリー・インタビュー（桜井 2002）を行い、彼らの学習背景や学習動機について聞き取ってきた。その結果、独習者の背景や動機は様々であるが、日本語クラスに参加したことは全員が肯定的に捉えており、教室の他者との相互行為の中からの学びを実感していることがわかった（池田 2017, 2018）。一方で、教室内の一部の学習者からは、レベルの異なる独習者の存在を否定的に捉えている声も聞かれた（池田 2016, 池田 2018）。

そこで本稿では、同時期に同じクラスを受講していた2名の独習者へのインタビューの分析に加え、独習者とクラスの他の学習者の教室活動に対する反応を比較した。調査資料には、独習者が参加するクラスで行っている教室活動、「先輩セッション」に対するアンケート結果を使用した。分析では、独習者の他者との関わりに焦点を当て、①独習者にとって、クラスに参加することにはどのような意味があったのか、②「先輩セッション」のようなレベルの異なる学習者からの学びを独習者およびその他の学習者はどのように捉えていたかの2点を明らかにする。その答えから、学習者の学習背景が多様化する中で、教師はどのような心構えで、どのようなクラス運営をするべきかを検討することを本研究の目的とする。

本稿では、3章、4章で独習者へのインタビュー、5章で「先輩セッション」についてのアンケート結果を分析し、6章、7章で全体の考察と課題を述べる。

2. 独習者に関する先行研究

国際交流基金・株式会社電通（2016）の調査によると、台湾、韓国、香港における日本語学習者の総数は800万人規模にものぼり、これは3カ国の日本語教育機関で学ぶ合計学習者数79万9千人（国際交流基金2015）を大きく上回っている。つまり、上記の3か国では、学校で日本語を学ぶという学習形態を取っている学習者は全体の一割にも満たない（村上2017）ということになる。高橋（2014）は、このように教育機関に属せずに独学で自律的に日本語を学ぶ独習者を「新しい日本語学習者」と呼び、彼らの多くが利用しているソーシャルネットワーキングサービス（SNS）の持つ可能性を探っている。高橋（2015）は、世界の日本語学習者を対象にFacebookグループを開設し、グループ内の日本語での発信の内容を分析した。その結果、多様な成員によって構成されたオンラインコミュニティという社会の中にいることを自覚した上で、他者を意識した発信を行っていることが確認され、参加者らが「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。また、末松（2017）は日本語学習者を対象としたFacebookグループのメンバーにアンケート調査を行った結果、日本人との直接的なやりとりだけでなく、他の参加者の質問や書き込みからも学べるというメリットが挙げられ、SNS特有の要素が参加者に高く評価されていると報告している。

では、このように自律的に日本語を学ぶことができる「新しい日本語学習者」らが、大学の日本語教室に参加しようとするのはなぜだろうか。池田（2016）は、自身の勤める大学における独習者数の増加を報告し、彼らへのインタビュー調査から、独習者には、「興味・好奇心、継続性、大

量のインプット、柔軟性」があるという共通点が観察されたと述べている。そして、日本語の学び直しができる、教師によるフィードバックが得られるなどの点で、日本語クラスに満足している一方、授業内容やペース、学生間の日本語能力の差が大きすぎることには不満を表す独習者もいたとしている。さらに、クラスの中には、授業での未習事項を既に知っている独習者の存在を不公平だと感じ、萎縮してしまう学習者がいることにも触れている。

池田 (2017) は、独習者のアイデンティティ形成に注目し、ライフトリー・インタビューで得られた独習者 2 名の語りを分析した。その結果、他者との相互作用から学ぶということ独学の過程から知っていた独習者らにとって、教室が他者とつながる社会となり、新しいアイデンティティを構築できる場となっていたことがわかった。そのため、レベル差のあるクラスにも不満は感じていなかったが、このうちの一人が受講した日本語クラスの中で、独習者がうまく溶け込めないクラスがあったことがわかった。これは本人だけの問題ではなく、池田 (2016) の指摘する周囲の意識も関係していることが示唆された。

以上の調査結果を踏まえ、4 章で独習者の語りを他者との関わりに注目して分析し、彼らにとっての日本語教室の意味を探っていく。そして、クラス内の他の学習者の反応について 5 章で考察する。

3. 独習者への調査方法

3.1 調査協力者の略歴

筆者の勤務校では、独習者や継承語話者など、これまで日本語教育機関で学んだことがなく、日本語のレベル判定が難しい学習者を主に対象としたライティングコースを 4 年前から各学期に 2 コース（初級、初中級）開講し、筆者が担当している。クラスの見本のレベルは、初級クラスが日本語能力試験の N4～N3 レベル、初中級クラスが N3～N2 レベル程度である。

これらのクラスを受講する学習者らは四技能のバランスが偏っていることが多く、一般的に書く能力が弱い場合が多いが、それ以外の能力は人によって異なる。また、大学でゼロから日本語を学んだ学習者もこのクラスを受講するため、クラス内における学習者の技能別レベルにはかなりの開きがある。

本稿での調査協力者である日本語独習者は、2名ともプレースメントテストを受け、2015年秋学期と2016年冬学期にこのライティングコース（初級）を受講した学生である。詳細を表1に記す。正式な測定データはないが、筆者の印象では、コース開始時の会話レベルは、アニーは初中級～中級（N3～N2レベル）、サラは初中級程度（N3レベル）、作文能力はどちらも初級後半～初中級程度（N4～N3レベル）であった。アニーはコースを履修するまで、オンラインの交流も含め、日本語で他者と交流した経験が全くなかった。サラはツイッターなどを通して、日本語母語話者と交流したことはあったが、口頭で会話をした経験はなかった。コース終了後は、アニーは再び独習スタイルに戻り、サラは次のレベルの日本語コースに進んでいる。

表1 調査協力者⁽¹⁾

協力者	年齢	第一言語	専攻	インタビュー年月日
アニー	21	英語	心理学	2016/5/24, 2016/6/14, 2017/4/20
サラ	21	フランス語	国際関係学	2016/5/20, 2016/6/13, 2017/4/20

3.2 インタビューの方法

本研究では、インタビューとその分析にライフストーリー研究法を用いた。ライフストーリー研究法には 1) 語り手の社会と自己との関わりとそのとらえ方、すなわちアイデンティティ観とその交渉に迫ることができる（三代 2011）、2) 調査者の解釈を深く記述・説明することで、多様な現場をそれぞれ（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。本研究では、独習者らの共通項や

傾向を見出すことが目的ではなく、一人一人の背景を丁寧に聞き取り、それぞれの社会との関わりの中での学習観を理解することに重点を置くため、ライフストーリー研究法が適していると考えた。

本研究のインタビューでは、非構造化インタビューによって、独習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。インタビューは、1名につき3回ずつ行い、1回のインタビューは約1時間であった。インタビューを複数回行うことで、調査協力者が言い忘れたことを補足でき、また調査者も前回の不明瞭な箇所を確認することができる。今回は、コース終了後1か月半の間に2回のインタビューを行い、しばらく時間を経た後の学習状況を聞き取るため、約1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、筆者がトランスクリプトを作成した⁽²⁾。言語は2名ともほとんど日本語を使用し、必要があれば英語で補足していた。

4. 独習者への調査結果

4.1 日本語学習の動機・方法

本調査の協力者は、二人とも英語とフランス語を話し、加えて両親の母語を理解することができる。高校でスペイン語も勉強したため、二人にとって日本語は5つ目の言語であった。また二人とも、大学の日本語コースに入るまで、他者と対面で日本語を話したことはなかった。アニーに関しては、チャットなどの文字を介しての交流もなかった。以下に二人の学習のきっかけと学習方法を記す。

4.1.1 アニーの学習法—新しい自己の形成

アニーが日本語に興味を持ち始めたのは、ハイスクール1年生の頃だった。アニーには4歳年上の姉がいるが、その姉の影響で日本語音声のドラマを見るようになった。ドラマによく出てくるフレーズなどは、何度も聞

くうちに自然に覚えたと言う。ちょうど同じ頃、親戚から日本語の文字練習の本をもらい、平仮名・片仮名を約1年かけて覚えた。ハイスクール3年生頃になると、好きな俳優が出ているバラエティー番組を探して見るようになった。しかし、バラエティー番組はドラマと違って英語字幕がないため、日本語のテロップを頼りに、わからない言葉は辞書で確認し、内容を理解していた。このように時間をかけてでもアニーが日本の番組を見続けたのは、とにかく好きな俳優が何を話しているかを理解したいという好奇心からであることが「その人が出てる動画を全部見たかった」という言葉から推測できる。また、全ての言葉を調べていたわけではなく、「笑っているところはとりあえず一緒に笑っとこう」という気持ちで、日本語には柔軟に対応し、とにかく楽しむことを優先していたことから、池田(2016)が挙げる独習者の共通点、「興味・好奇心、柔軟性」がアニーにも見られることがわかる。

この頃から、アニーは頭の中で日本語を使い始めるようになった。これは、「火曜日と木曜日」などと曜日を決め、例えば、「あれ、どこに置いたっけ」など、一日中頭に浮かぶことを全て日本語に切り替えるというもので、現在まで続いているアニーの特徴的な学習法である。最近では、曜日を決めなくても、気が付いたら日本語で考えていることが多いと言う。アニーは非常におとなしく、控えめな性格であるため、この方法はアニーに合っていたと思われる。アニーは大学に入るまでに何度か日本人に日本語で話しかける機会があったが、「すごく恥ずかしくて、話すのが嫌だった」と言い、いつも英語を使ってしまったと少し残念そうに語った。しかし、その後アニーは大学の日本語クラスに参加し、徐々に話すことにも慣れてきたと言う。日本語が話せるという今の自分について、アニーは次のように話している。

*⁽³⁾ 日本語が話せてよかったと思うことはある？

A ドラマが見れる。(中略)あと、いろんな言葉を話せると言える。

* 日本語が話せるってどう？

A いいです。なんか特別みたいな。(2回目のインタビューより)

他人が気付かない方法で密かに練習を行い、日本語が話せるようになった自分自身を「特別」に感じると答えるアニーからは、「恥ずかしくて話せなかった」と語った時とは異なる、自信に満ちた様子が感じられた。そしてその自信が日本語学習を維持させる動機につながっていることが窺える。

筆者は他の独習者へのインタビューから、「他者に認められ、手応えを得ることで新しいアイデンティティが構築され、それが学習動機につながる」と述べた(池田 2017)が、アニーのように他者との相互交流が全くなくても、日本語がかなりのレベルまで理解できるようになる独習者もいる。しかし、このインタビューは日本語の授業参加後のものであり、参加前は上記のように自信がなく話せない時期が長く続いていた。その頃は日本語が理解できていたとしても、「特別」な自分を感じることができただろうか。寅丸(2017:36)は、人間の発達をことばという観点から捉え、自己形成とは、学習者が日本語による他者との相互行為を通して、自己の認知的、情動的世界を拡大、深化させていくことであるとしている。アニーの場合、他者との交流のない独学だけでは自信が持てず、話す機会を失っていたが、自身の日本語を確認するために授業に参加することを決めた。その経験は次項で述べるが、教室で他者との様々な経験を通して、日本語が話せる自分を認め、「特別」と思える新たな自己を形成したのではないだろうか。つまり、全くの独学でも日本語を理解することはできるようになるが、日本語ができると自ら感じられる新たな自己を形成するには、他者との相互行為が必要だといえるのではないだろうか。

4.1.2 サラの学習法—世界を広げることばの学習

サラが日本語学習を始めたのは、漫画やイラスト画を描くという自身の趣味の世界を広げるためだった。彼女は、大学に入る3年ぐらい前から、漫画のファンで作るソーシャルネットワークに参加していた。そして、そのグループの参加者は日本人がほとんどであったため、グループの会話を理解するためには日本語を理解する必要があった。初めは友人に頼んで訳してもらっていたが、自分で理解した方が早いと考えたそうだ。平仮名・片仮名はインターネットを使い、約1週間で覚えた。今それを振り返り、「最初に文字を覚えてよかった。頑張らなかつたらコミュニケーションができないから、頑張るしかなかった」と語っている。文字が読めるようになると、文法は知らなくても言葉の意味が調べられ、文の一部がわかれば文の大体の意味が理解できたと言い、サラの場合も日本語の文法や意味には柔軟に対応し、興味のあることをやり抜くための手段として学習を続けてきたことがわかった。

サラが参加していたグループでは、お互いに自分が描いた絵を投稿し、コメントを出し合う。他人の絵についてコメントするには、専門的な語彙の知識も必要であり、日本語上級者でも簡単なことではないと思われるが、サラは自分に届いたコメントの中から「これは使える」と思う表現を覚え、語彙を増やしていった。「好きなことは覚えやすい」のだそうだ。例えば、「色合い」という言葉は意味も理解し使えるようになったが、大学の日本語クラスに入るまで、「銀行」や「病院」は知らなかったと笑って語った。さらに、サラは今の自分と過去の自分を比べて、次のように述べている。

- S 新しい言語を勉強したら、なんかもっとのこを見れるようになり
ますって気持ちね。
* あー、なんか世界が広がるみたいな？例えば

S =例えばあの、外人が書いた日本について、あの Text を読んだら、それは日本人が書いた Text と全然違うでしょう。(中略)もう Point of view が違いますから、あー、私たちはこう思いますけど、日本人はそう思うんだと思って。それを比べることもできる。

(2回目のインタビューより)

例えば、日本について外国人が英語で書いたものと、日本人が日本語で書いたものとは視点が異なる。サラは、その視点の違いに言葉が理解できるようになって初めて気付くことができたと言っている。言い換えれば、サラは言葉を学ぶことによって、他者との違いや関係が理解できるようになり、その結果、自らの世界が広がると述べている。

文化・価値観の異なる相手と共に生きるための外国語教育は、単にスキルの伝授を行うだけでなく、自らの価値観を問い直し、文化・価値観の異なる他者と共存していく相互文化的能力を育むもの(細川 2016)として捉える必要がある。バイラム(2015: 185)は、相互文化的能力を養うには、クリティカルな文化意識が重要であり、これを持つ学習者は自分自身のイデオロギーについて、他者の観点から見るように、問い直し、熟考することができると述べている。サラの場合、インターネット上のコミュニティーへの参加によって、言葉を学ぶと同時にクリティカルな文化意識を持つようになり、自ら相互文化的能力を形成していったのではないだろうか。サラの「新しい言語を勉強したら、なんかもっとのこを見れるようになります」という言葉からは、彼女の日本語の独習が語彙や文法の習得に留まらず、価値観の異なる他者を理解する能力まで主体的に獲得し、自身の変化を実感していることが感じられた。またそのことが学習を継続する動機付けにもなっていると思われた。

4.2 日本語クラスへの参加理由と他者との関わり

4.2.1 アニーにとっての日本語クラス—居場所と感じる場

アニーが大学の授業に参加しようと思ったのは、「自信がなかったから、ちゃんとわかってるかな」と思ったからだと言う。プレースメントテストでは、日本人教員の日本語は全て理解できたが、ここでも恥ずかしくて英語で答えていたため、レベル1（初級前半）以上、レベル2（初級後半）未満と判定され、初級ライティングコースに入ることになった。アニーはこの時まで、書くことと話すことは経験がなかったが、日常生活レベルの日本語を聞き取る能力はあった。アニーは授業について、次のように語っている。

- A 簡単すぎるとは思わなかった。確かめて、ちゃんと勉強したことは正しいことを確かめたから。あと、少し新しいこと、完全に新しいことを学ぶこともできた。 (2回目のインタビューより)

ドラマを見ているときは、前後の内容から推測していたことを、授業でそれが正しかったと確認できることが多かったと言っている。

それまで他の日本語学習者と接することのなかったアニーは、クラスメイトについて「ほかに日本語を喋ってる人がいたのは新鮮だった」と語っている。そして、クラスメイトに教えることもあったと言う。

- A 時々教えてた、と思いますけど、正解かどうかわからなかった。私が見たものではこれがこれを言ってたみたいなことだけ。
* (中略)でも教えるのってどうでした？
A 楽しかったです。
* なんで楽しかったの？
A わからない、なんか、私だれかの役に立ってるなって、勉強した甲斐があるって。 (3回目のインタビューより)

誰かの役に立っているという思いが自己の存在価値を高めることは、発達心理学の分野でも多く研究されている。石本（2010）は、「役に立っている」と思うことは、そこが自分の居場所であると感じるための一要素であり、この居場所感が自己肯定意識の様々な側面に影響するということを

明らかにしている。このことから、アニーが「誰かの役に立っている」と実感できる日本語の教室は、自分の居場所と感じられるコミュニティー(トムソン木下 2016:9) となっていると考えられる。そして、そこへの参加によって、アニーは徐々に日本語を話すことに自信を持つようになったのである。

4.2.2 サラにとっての日本語クラス—コミュニケーションの場

サラは、大学に入学する頃までには、インターネット上で日本語でのコメントが書けるようになっていたが、文法も勉強したいという気持ちはずっとどこかにあったようだ。オンラインの文法説明なども読んでみたが、実際にクラスメイトと練習できる授業の方が効果的だと思ったと述べている。サラのそれまでの日本語学習は、独学といっても一人で勉強していたわけではなく、他者との言葉のやり取りによって成り立っていた。そのため、相互作用のないオンラインの勉強法では、実際に使える場面を体験できないため、「ちょっと無理」と言っていた。授業を受けた感想についても、サラは「友達の作文を読むことが楽しかった。他の人の（自分が知らない）トピックについて話すことも大切だと思う」と述べており、クラスメイトと勉強することを楽しむと同時に、彼らを学習のリソースとして捉えていることがわかる。そのため、サラにとっての日本語クラスは、他者と学ぶということに意味があったと言える。

サラはまた、クラスの中にレベル差があることも自覚していたが、「簡単すぎるとは思わない。今のクラスでも知らないことはあるから、上のクラスに入ればよかったとは思わない」と言っている。そして、クラスでの次のような経験を語ってくれた。

- S プレゼンテーションをした時、私はたぶん難しい文法とか使いますから、ほかの人にわかるかなってすごく心配してた。
* それは、どうしたの？簡単に直したりしたの？

- S そう。(中略)遅く話して、ま、単語をパワーポイントに書いてて、そうやったら、プレゼンテーションの後で、あるクラスの人が、あ、プレゼンテーション全部わかったって言ってくれて、あー、よかったねって。
(3回目のインタビューより)

こう語るサラの声には、伝えられたことへの達成感が表れており、さらに、「プレゼンテーションだから、やっぱり何かを伝えたいですね。誰もわからなかったら意味がない。簡単に書くことも練習になります。」と述べた。日本人が使うような難しい言葉を覚えることが勉強だと考える学生が多い中、相手に伝わる言葉を使い、コミュニケーションを可能にすることこそが、言語を学ぶ中で最も重要なことであるとサラは理解している。このように両者が同じ基盤に立つことについて、Hui (2003) は、ヴィゴツキーの ZPD (最近接発達領域) が意味することは、決して上級者が未熟者を引き上げるのではなく、両者が共通の理解に至ること、そして Intersubjectivity (相互主体性) を形成すること (中野他 2007 訳) だと述べている。つまりサラとクラスメイトは単にレベル上位者が下位者に言葉を教えるという関係ではなく、同じレベルに立つことで相互主体的な関係性を築いているといえる。そのため、援助は一方向ではなく、易しいことばに言い換えるという作業が、サラ自身の学びにもなっているのである。このように、サラにとっての日本語クラスは他者とのコミュニケーションの場であり、アニーと同様、他者との関係性を育むことで自らも成長できる場となっていたといえるだろう。

5. 教室活動に対する独習者および他の学習者の反応

4 章では、調査協力者である 2 名の独習者にとって、日本語クラスは他者とつながり、新たな自己を形成できるコミュニティになっていることがわかった。だが一方で、2 章でも述べたように、クラスでの未習事項を既に知っている独習者の存在を不公平だと感じる学習者もいる。そこで、本章では、レベルの異なる学習者同士の学びが期待できる「先輩セッション

ン」という活動に対する学習者らの反応を通して、今後の教室活動を考えてみたい。

5.1 先輩セッションの手順とアンケート調査方法

「先輩セッション」というのは、中級レベル以上の日本語学習者が初級レベルの日本語クラスに参加し、ペアまたは小グループでディスカッションを行う活動で、筆者は各学期に1度または2度取り入れている。日本人ではなく、先輩学習者である *Near Peer Role Models* (社会的、専門的、年齢的に近く、何らかの理由で尊敬でき、素晴らしいと思える仲間、以下 *NPRM*) が、自分の将来像として映り、後輩学習者の学習意欲が向上する (Murphey 1996) ことを狙いとしている。

本研究の調査協力者である独習者の2名は、2015年秋学期と2016年冬学期に初級ライティングコースの学習者(後輩)として先輩セッションに参加し、その後は先輩としてこの活動に継続して参加している。先輩学生の中には調査協力者と同様に、先輩セッションに複数回参加しているリピーターの学生も多数見られる。このセッションで行うディスカッションの内容は、後輩学習者の書いた作文について話したり、先輩の勉強方法について話すなど、回によって異なる。セッションはほぼ日本語で行われるが、最後に英語で話す時間も設け、いろいろな情報交換を行っている。

アンケート調査は、先輩と後輩両方の学習者に対して行った。質問は日本語と英語を併記し、回答はどちらの言語でも可とした。質問項目は結果と共に次項の表に記す。先輩へのアンケートは、先輩セッションに参加したことのある学生22名を対象に2017年4月に実施し、後輩へのアンケートは2014年夏学期、2015年夏学期、2017年冬学期の学習者合計57名を対象に行った。アンケートはGoogleフォームを使用して作成し、無記名で提出できるようURLを配布した。回答数は先輩8名と後輩28名であった。

尚、この回答数には、先輩、後輩共に数名の独習者も含まれていると思われる。

5.2 独習者の反応

調査協力者の2名は、コース終了後も先輩として毎回セッションに参加しているため、先輩と後輩の両方の立場からの感想を語ってくれた。

内気な性格のアニーは、後輩として参加したセッションでは、知らない先輩と話すことが恥ずかしく、英語で話す時間になるまで待っていたと言うが、先輩の勉強の仕方や、次のレベルのコースの話聞くのがよかったと述べており、先輩セッションが情報を得る機会となっていたことがわかる。先輩として参加したセッションでは、「後輩に言葉を紹介して楽しかったし、勉強にもなった」と言い、他者に教えることが自らの理解も深めるということを実感している。また同時に、通常クラスでも見られたように、ここでも他人の役に立っていると感じており、この感覚が4.2.1でも述べたように、居場所感を高め、楽しさにつながっていることが窺えた。アニーが先輩セッションに複数回参加しているのも、その「楽しさ」からであると考えられる。

サラは、先輩と話して、「勉強してこうなるなんてすごいと思った。自分もなれるかもと思った。」「日本人よりわかりやすいと思った。」と語っており、先輩がNPRMとして、効果的に影響を与えていることが示唆された。またこの時、先輩から日本語を話す学生グループに誘ってもらえたことがよかったと述べていることから、先輩セッションが各学生のネットワークの構築にも役立っていたことがわかる。先輩として参加することについては、「自分の勉強方法や情報が助けになるなら教えてあげたい」と言い、アニーと同様に、後輩の役に立つことを望んでいることがわかった。

また、彼女らは共に後輩の日本語に驚いたと語っている。アニーは、「自分は恥ずかしくて話せないのに、後輩たちは少しの知識だけでガンガン話

しているからすごいなあと思った」と述べ、サラは、ゼロ初級のクラスの先輩セッションに2回連続して参加した感想として、1回目と2回目の学習者らの「レベルの違いがすごかった」と、短期間で上達した後輩の日本語に感心している。彼女らが「驚いた」と述べるのは、2人の日本語学習期間の長さには理由がある。独学で自然な日本語を身につけた独習者に対し、我々教師は、その学習方法に興味を持ちがちであるが、実は彼らのほとんどが中高生のころから、またはさらに幼少の頃から日本語を何らかの形で学習し始め、非常に長い年月を費やして日本語を学んでいる。アニーとサラの場合も、日本語を学び始めたのはそれぞれ12才、15才である。このような独習者らにとって、大学でゼロから日本語を習い始め、たった数か月である程度話せるようになるというのは「驚く」べきことなのである。そのため、独習者が先輩として参加する先輩セッションでは、後輩が先輩から影響を受けるだけでなく、先輩である独習者らも後輩を「すごい」と思い、刺激を受け、後輩の勉強方法にも興味を持っている。このように独習者らは、後輩としても先輩としても、レベル差のある他者との相互作用から効果を得ていることがわかった。

5.3 アンケート結果

5.3.1 後輩学生の反応

まず、クラスの学習者（後輩）へのアンケートでは（表2）、先輩セッション全体の感想として、28人全員が楽しかったと回答している。その理由として、「自分と同じ経験をしてきた人と話すのはいい」「2年後の自分を見ているようで嬉しかった」など、先輩をNPRMと捉え、先輩と話すことを肯定的に受け取っているコメントが複数挙げられていた。また、「いい勉強法のアドバイスがもらえた」というような、先輩を人的学習リソースとして捉えているコメントや、「共通の趣味があった」「友達ができた」など、ネットワークの広がり言及するもの、また「話す練習になった」

と日本語能力向上のための練習となったというコメントが見られた。日本語の上達に関しては、28人中27人の学習者が「先輩セッションは役に立つ」と回答しており、「練習のいい機会になる」「作文のいいフィードバックがもらえた」のように、先輩を学習リソースの一つとして捉えているコメントが確認された。また、話しやすさの点では、「今の自分たちの状態をわかってくれている」「間違いを気にしないで話せる」などの理由で、20人が日本人より先輩の方が話しやすいと答えている。一方で、「先輩の日本語は間違っているかもしれない」など、日本人の正しい日本語を求めるコメントもいくつか見られた。しかし将来先輩のようになりたいかという質問には25人が肯定的であり、先輩の日本語のレベルの高さが圧倒的な理由となっていた。加えて、「先輩のように後輩を助けてたい」「自分の将来像が見えた、そうなれると思った」というコメントも複数見られた。3人の否定的な回答の理由には「なれるかどうかわからない」「自分の目指すものと少し違う」というコメントが挙げられていた。

表2 「先輩セッション」に参加した後輩学習者へのアンケート (n=28)

	質問項目 (a~f: + どうしてそう思いますか)	◎	○	△	×
a	先輩と日本語で話すのは楽しかった	12	16	0	0
b	先輩と日本語で話すのは、日本人と話すより簡単だ	8	12	8	0
c	先輩と話す方が、先生と話すよりリラックスできる	1	10	15	2
d	将来、先輩みたいになりたい	5	20	3	0
e	将来、先輩みたいに／先輩より上手になると思う	8	18	2	0
f	先輩セッションは、日本語が上手になるために役に立つと思う	6	21	1	0
g	先輩セッションのよかった点とよくなかった点を書いてください				

(◎非常にそう思う ○そう思う △あまりそう思わない ×全然そう思わない)

5.3.2 先輩の反応

先輩へのアンケートでは(表3)、「先輩セッションは後輩の役に立つ」、また「自分の役に立つ」という両方の質問に対して回答者全員が肯定的な

反応を示していた。前者の理由として、「自分も後輩の時に先輩セッションを経験して励まされた」「気楽に話せるから」「後輩が先輩のようになれると思ってくれるといい」などが複数見られた。後者については、「もっとわかりやすい表現を探す練習になる」「自分の弱点ができる」という日本語の上達に関わるものや、「いろいろな人の勉強方法を知ることができる」という情報収集に役立つというもの、「同じ趣味を持つ後輩と知り合えた」など、ネットワークの構築につながるものが挙げられた。

表3 「先輩セッション」に参加した先輩学習者へのアンケート (n=8)

	質問項目 (e, f: +どうしてそう思いますか)	◎	○	△	×
a	後輩の日本語を聞いて、どう思いましたか				
b	後輩とどんな話をしましたか。覚えていることを教えてください				
c	先輩セッション中に、難しかったことや、困ったことはありましたか				
d	先輩セッションは、先輩にとって何かメリットはありましたか				
e	先輩セッションは、後輩の日本語の勉強に役に立つと思いますか	4	4	0	0
f	先輩セッションは、自分の日本語の勉強に役に立つと思いますか	3	5	0	0
g	また先輩セッションがあつたら、参加したいですか	6	2	0	0

(◎非常にそう思う ○そう思う △あまりそう思わない ×全然そう思わない)

6. まとめと考察

ライフストーリー・インタビューでは、調査協力者である2名の独習者にとって、日本語クラスは、他者との関係性を育み、新たな自己を形成する場となっていたことがわかった。また、アンケート調査により、先輩セッションという教室活動が、先輩・後輩双方にとって、学習意欲の向上、人的学習リソースの獲得、ネットワークの構築、日本語習得の促進という面で効果があったことが確認された。これらの効果は、独習者2名にも、先輩・後輩それぞれの立場で認められた。

ここで、クラスの独習者以外の学習者に注目すると、先輩セッションのようなイベントの際には、ほとんどの学習者が「先輩」というレベル差の

ある学習者との相互作用から、多くの学びが得られることを実感しているのに対し、通常クラス、つまり独習者を含むレベル差のある日本語クラスでは、その差を不公平だと感じている学習者が存在する。この違いは、クラスがレベル差を前提にしているか、そうでないかによるものだと思われる。先輩セッションは、自分とは異なるレベルの先輩学習者から情報を得ようというイベントであるが、通常クラスは一般的にレベルが統一されていて、全員が同じスピードで上達することが期待されていることが多い。このような状況の中に、自分たちの知らない日本語を使い、上達のスピードも速い独習者がいるために、不公平感が生まれるのだと思われる。さらに通常クラスでは常に評価の問題がある。コースでの学習項目をすでにいくつか知っている独習者がクラスにいと、自分の評価が下がるのではないかと心配する学習者がいるのも無理はない。

しかし、一方の独習者に注目すると、彼らは通常のクラスでも、先輩セッションでも、他者を助ける働きをしていることがわかった。また、先輩として参加した先輩セッションでも、日本語のレベルに関わらず、学習背景の異なる後輩から刺激を受けていることから、通常クラスでも同様の反応が起きていることが推測できる。ライフストーリー・インタビューからも、彼らはレベルの差を否定的には捉えず、相互主体的な関係を築き、自らの学びにしていることがわかった。

以上の結果を合わせて考えると、レベルが揃っていないはずのクラスに大きなレベル差が生じた場合は、学習者の不満につながるが、はじめから、レベルや学習背景の異なる学習者が混在するクラスであ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であるということが示唆される。「多様さは、それをつなぐことができれば利点となる」とトムソン木下 (2016:12) が述べるように、通常クラスでも、レベルを統一しようとするのではなく、多様性を受け入れ、教室内の学習者同士のつながりを深めることが優先されるべきなのではないだろうか。そ

うすれば、教室が一つのコミュニティーとなり、一人ひとりの居場所となることで、独習者2名に見られたような効果が期待できるのではないかと考えられる。しかし、そのためには、先輩セッションのような1回きりのイベントではなく、コース期間中の持続的な相互交流が必要である。どのような活動によって学習者をつなぐことができるか、具体的な手段を探ることが今後の課題である。

7. おわりに

本稿では、多様な背景を持ち、レベルの異なる学習者らをつなぐ日本語教室を通常のクラスのあり方として提案した。今後も日本語独習者は増加し続け、日本語教室は益々多様化が進むことが予想されるが、多様な他者との相互行為から多くのことを学び、自己を形成している独習者らの経験から我々が学ぶことは多い。本稿は、2名の独習者についての結果でしかないが、これらの一つ一つの事例をそれぞれの現場の日本語教師と共有することは意味のあることだと筆者は考えている。今後、さらにタイプの異なる独習者の調査を続け、クラスの多様な学習者をいかにつなぐことができるかについて検討していきたい。

注

- * 本稿は CAJLE2017 Proceedings の原稿「多様な学習背景を持つ学習者をつなぐ教室活動-日本語独習者へのライフストーリー・インタビューからの考察-」を加筆・修正したものである。
- 1. 調査協力者の名前は全て仮名である。年齢は最終インタビュー時のものを記載した。
- 2. トランスクリプト作成においては、桜井（2002）を参考に、次の通り表記のルールを設けた。①同時発話：重複した発話は「//」で挟んで挿入。②連続発話：発話と発話の間に間隔がない時は「=」。
- 3. A はアニー、S はサラ、* は筆者を表す。

参考文献

- 池田朋子 (2017) 「日本語独習者の学習動機とアイデンティティ形成—ライフストーリー調査をもとに—」『Journal CAJLE』18, 21-42
- 池田朋子 (2018) 「日本語独習者は教室内の他の学習者にどのような影響を与えるか」AATJ Annual Spring Conference 2018 発表資料
- 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
- 石本雄真 (2010) 「青年期の居場所感が心理的適応、学校適応に与える影響」『発達心理学研究』21 (3) 278-286
- 国際交流基金・株式会社電通 (2016) 「台湾・香港・韓国 日本語学習者調査結果」<https://goo.gl/7Qw1F5> (2018年5月30日)
- 国際交流基金 (2015) 『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/text.pdf
(2018年5月30日)
- 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
- 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

- トムソン木下千尋 (2016) 「教室の中に社会を一大学の日本語教室と社会と人のつながりを考える」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』 2-21 くろしお出版
- 寅丸真澄 (2017) 『学習者の自己形成・自己実現を支援する日本語教育』 ココ出版
- 中野茂、野呂衣美、町田真一 (2007) 「静的インターサブジェクティビティから動的インターサブジェクティビティへ：インターサブジェクティビティの発達過程の再検討」『北海道医療大学心理学部研究紀要』 3, 25-65
- バイラム, マイケル (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』 細川英雄 (監修) 山田悦子・吉村由美子訳 大修館書店
- 細川英雄 (2016) 「市民性形成を目指す言語教育とは何か」 細川英雄他 (編) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』 2-19 くろしお出版
- 三代純平 (2011) 「『場』としての日本語教室の意味—『話す権利』の保障という意義と課題」 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』 75-97 春風社
- 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 (2017) 「日本語独習者の3タイプ」 CAJLE2017 年次大会発表資料
- Murphey, Tim. (1996). Near peer role models. *Teachers Talking To Teachers: JALT Teacher Education SIG Newsletter* 4(3), 21-22.
- Hui, Diane. (2003). Managing intersubjectivity in the context of a museum learning environment. *International Journal of Learning* 10, 1533-1549.