

## 生涯教育としての日本語教育——元学習者に対するインタビュー調査

山内 薫（早稲田大学日本語教育研究センター）

### 1. 研究の背景

従来、日本語教育においては、“日本語学習者”集団という類型化された集団への対応として、教育実践が行われてきた。具体的には、教室内で学習する“日本語学習者”という「グループの特長をつかみ、より効果的に「日本語を教える」ということ」（館岡，2013，p.69）が前提とされてきた。そのため、教育実践が行われる場である日本語の教室において、学習者は、“日本語学習者”というラベルを付された上で、教室ごとに決められる画一的な学習内容を、同じルール、同じスピードで学習することを余儀なくされてきた。

日本語教育の現場において、“日本語学習者”という言葉には、単に“日本語を学習している者”を意味するだけでなく、“日本語能力の上達と数値による能力の把握（日本語能力試験の得点等）を望む者”という意味も含まれる。つまり、日本語教育は、全ての学習者が日本語能力の上達と数値による能力の把握を望んでいるという前提のもとに行われている。もちろん、学習者にとって、当該の言語の能力を上達させ、上達した能力を数値として把握することは、言語学習を進める上での重要事であることは疑いない。しかし、学習する言語がどの程度、どのように上達する必要があるかは、学習者により異なるはずである。おそらく学習者は、唯一無二である自身の人生と照らし合わせながら、言語学習を自分なりに意味づけた上で、日本語学習を行っている。

本研究では、質問紙調査、及びインタビュー調査により、日本語教育機関における学習から離れた日本語学習者、つまり、かつて大学という教育機関において“日本語学習者”であった者が、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明らかにする。調査の結果を踏まえ、日本語教育に携わる者がどのような日本語学習環境を構築すべきかを考察する。

### 2. 生涯教育／学習という視点

ひとりの“ひと”が自身の人生を充実させるために行う営みの一部であるという日本

語学習の捉え方は、学習を生涯の過程と捉える生涯教育／学習と共通する。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（Lengrand, Paul）は、1969 年にユネスコの雑誌に掲載された“Perspectives in Lifelong Education”において、“個性を顕現するための教育”に関し、次のように述べている。

ひとりひとりの人間が、その全生涯をかけて、自分自身の知識を獲得しながら生きているのである。（中略）人は、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。（pp.36-37）

〔前田寿紀（2009）〔典拠、P.ラングラン（1969年）、  
日本ユネスコ国内委員会訳『生涯教育とは』〕

つまり、生涯教育／学習において、ひとは、一人ひとりの“個性を顕現するため”に、他者とかかわりと自己との対話を、生涯の様々な段階においてくりかえし行っていく存在であると捉えられている。

生涯教育において、“教育”とは、「生涯にわたり統合された教育（Lifelong integrated education）」である。“教育”が「生涯にわたり統合された教育」であるとすれば、“学習”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」（森，耳塚，藤井，1997，p.3）の中で行われる営みでなければならない。

以上のような生涯教育／学習の観点から、あらためて日本語教育／学習という営みを捉え直してみよう。日本語を学ぶ彼／彼女らにとって、日本語学習とは、様々な時期における様々な教育の中で行われる学習の一つである。同時に、生涯における学習の連続的かつ連続的な各段階の一部である。また、学習者にとって、“大学という教育機関における日本語学習”は、単に日本語能力を上達させ、上達した能力を数値として把握する営みであるばかりでなく、自身の生涯において発生する様々な出来事との関係性の中で意味づけられる。本研究では、生涯教育／学習という視点から、各学習者に固有の“大学という教育機関での日本語学習”の意味づけを探る。

### 3. 研究方法

#### 3.1 質的研究法

本研究は、質的研究を研究方法とする。大谷（2008, pp.341-342）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、研究対象＝日本語学習者の有する一般性を明らかにすることではなく、個々の日本語学習者の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。

#### 3.2 分析資料

本研究の調査協力者は、過去にフランスの国立大学日本学科に在籍し、修了・退学後一年以上経過しているギヨム<sup>1</sup>である。ギヨムのおおまかな経歴は次の表1のとおりである。

表1 ギヨムの経歴

氏名	年齢	性別	修了／退学の別	修了／退学年	修士課程の専門	現在の職業
ギヨム	30代	男性	退学	2005年	・政治科学 ・マネジメント	・無職 ・国家公務員試験（省庁）受験準備中

分析資料は、次の二つである。①「大学時代の学習・生活全般、大学での学習と現在の生活の繋がり」等に関する質問紙調査の回答記述。②（①を参考に行った）「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”との繋がりの実感」に関するインタビューのトランスクリプト。

1 名前は、協力者本人の希望及び了承により実名である。

### 3.3 調査<sup>2</sup>と分析の手順

- 1) 質問紙調査（2012 年 10 月 4 日実施）により，大学時代の学習（授業），及び生活全般，大学で学んだことと現在の生活のつながり，在籍していた大学の日本学科における教育に対する意見に関し，情報を収集した。
- 2) 質問紙調査の結果を参考に，調査者によるインタビュー調査（2013 年 2 月 6 日実施）を行った。インタビューでは，大学時代の学習・生活経験の意味づけ，及び大学時代の学習・生活経験と現在の“私”とのつながりの実感を中心に質問した。また，インタビューは，主にインターネット（スカイプ，メール等）を介し，実施した。
- 3) 1) 2)の調査の結果，得られたデータを，SCAT（大谷，2011）を援用し，次の(a) (b) (c)の観点で分析した。
  - (a)ギヨムは，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)ギヨムは，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)ギヨムは，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。

## 4. 分析結果

### 4.1 大学時代の学習・生活経験の意味づけ

ギヨムが大学時代に受講した授業の中で最も熱心に学んだ授業は，日本語の文法の授業であった。ギヨムは，日本語の文法の授業に「安心感」を持って参加していた。また，日本語の文法の授業において，「オーセンティシティ（真正性）」を重視していた。更に，文法の学習に「即用性」を実感する一方，語彙・漢字の学習に関しては，「非即用性」を実感していた。

日本語学習全般に関しては，「学習量志向」があった。また，「語を規定する文化」を重視するとともに，「文化的知識と日本語学習・運用の相補性」を重視していた。授業全般に関しては，「コンピテンスに欠ける教員」による「有用性のない授業内容」，「求心性のない授業環境」，及び「授業内容との整合性を欠いた評価」を否定的に評価していた。

ギヨムは，大学を次のように意味づけていた。①「自律的な生活」をとおし，「学習者

---

2 調査は協力者の母語であるフランス語で実施し，質問内容及びトランスクリプトの翻訳は発表者が行った。

オートノミーを獲得する場」。②仲間との「切磋琢磨」をとおし、「自身と他者の相補性を学ぶ場」。(仲間との「切磋琢磨」は、「異質な仲間との協働作業」と「同質な仲間との経験の共有」により実現されていた。)

また、大学生活を次のように意味づけていた。①「未知の体験」をすることができた。②「多文化共生コミュニティ」への参加をとおし、「人間関係」や「グループダイナミクス」への理解を深めることができた。

#### 4.2 大学時代の学習・生活経験と現在の「私」とのつながり

大学における学業に関し、ギヨムは、歴史や法律の学習は、「生き方への示唆あり」であった一方、日本語の学習は、「生き方への示唆なし」であったと捉えていた。日本語の学習に関しては、現在の生活の中で「日本語によるコミュニケーション言語活動」、特に「日本語による受容・やりとり」を行う際、大学時代の学習をとおして得られた「日本語に関する基礎知識の有用性」を実感していた。

ギヨムは、大学生活を自身の「認知・行動的自立」が達成された経験として意味づけていた。具体的には、「学習者オートノミー」、「協働的な態度」、「理性的行動」、「情緒的安定」が獲得されたと実感していた。

#### 4.3 大学における日本語学習の意味づけ

ギヨムは、現在、「大学での日本語学習と職業の乖離」を実感しており、大学での学業と現在の生活をつなぐのは、「学士号」しかないと考えている。

大学における教育・学習に関し、ギヨムは、次のように考えている。大学とは「複数分野の多様な知識・経験を得る場」である。それを実現するためには、学生への「学習支援」と「教育内容の実践性」が必要である。また、大学教員には、学生に対する教育の「全体像の提示」が求められる。さらに、大学においては、「大学での学習と職業の関連性」を意識しながら、「将来を見据えた学習計画」を立てて学習を進めるという「学習者オートノミー」が必要とされる。

ギヨムは、言語習得・学習に関し、次のように考えている。言語習得は、「言語知識と言語運用の相補性」と「実践性」という要素からなる。そのため、言語教育は、「全体論的認識」に基づく「非還元性」を持った営みでなければならない。また、言語教育には、「オーセンティシティ（真正性）」と「言語知識獲得と言語運用機会の相補性」が必要とされる。そして、言語（外国語）教師には、「学習ストラテジーと言語運用の相補性」を意

識しながら、「言語運用機会における訂正と促し」を両立することが求められる。

そして、日本語学習においては、「学習量志向」に基づく言語知識に関する学習と「日本語を規定する文化」に関する学習が重要であると考えている。それは、「言語知識と文化知識の相補性」による。言語知識の学習には「忍耐力」が求められる。文化知識の学習には、「有用性」、「日本語学習の動機づけの維持」、将来にむけての「投資」という意味がある。両学習を統合するためには、「日本語によるやりとり・受容の機会」を獲得する必要がある。

#### 4.4 分析結果のまとめ

4.3 からわかるように、現在のギヨムにとって、大学における日本語学習経験は、日本・日本語に関連する就業と直結していない。大学での学業が目に見えるかたちとして示されるのは学士を修了したという成果のみである。一方で、ギヨムは、日本語学習経験が大学生活において自己のあり方や他者との関わり方を確立するための一要素であったと実感している。つまり、大学における日本語学習経験は、ギヨムの人間関係のあり方を構成する一要素となっている。

### 5. 生涯教育としての日本語教育

前節で示したように、ギヨムにとって大学における日本語学習経験は、大学生活において自己のあり方や他者との関わり方を確立するための一要素であった。そして、大学生活をとおして確立された自己のあり方や他者との関わり方は、現在、ギヨムの人間関係のあり方を構成する要素の一部となっている。ギヨムの事例から、学習者は日本語学習を、単に日本語能力を上達させ、上達した能力を数値として把握する営みとして意味づけているわけではないということがわかる。学習者は、日本語学習を（日本語学習を含む）多様な学びが得られる大学という場、及び多様な経験が得られる大学生活という環境や時間との関係の中で意味づけている。つまり、個々の学習者にとって日本語学習とは、日本語能力を上達させ、上達した能力を数値として把握する営みである以上に、自身の人生を充実させるために行う営みの一部であると言える。

以上の分析結果を生涯教育／学習という視点から考察すると、日本語教育に関する次のような示唆が得られる。日本語教育に携わる者が学習環境を構築する際には、日本語学習のみに注目するのではなく、家庭教育、学校教育、企業内教育、社会教育を統合した、日

本語を学ぶ彼／彼女らを取り巻く教育全体に関わる学習環境を考慮する必要がある。また、構築される日本語学習環境は、日本語を学ぶ者が、“なぜ日本語を学習するのか”を問えるような環境である必要がある。“なぜ日本語を学習するのか”という問いは、好きだから／楽しいからというような瞬間ごとに移り変わる視点からではなく、“私の人生”という視点から発せられる問いである。“私の人生”という視点から発せられる問いに何度も応えることにより、その“ひと”固有の生涯をとおした日本語学習の意味づけが見出されていく。今後、日本語教育が学習者集団に対応する教育ではなく、一人ひとりの学習者における生涯学習を支援する教育となるためには、“学習するとは“私の人生”にどのような意味があるのか”を問えるような学習環境を構築する必要がある。

## 文献

大谷尚 (2011). 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), 155-160.

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(3), 340-354.

館岡洋子 (2013). 教育現場の変革のための実践研究を支える質的研究『質的心理学フォーラム』5, 69-70.

前田寿紀 (2009). 『未来志向の生涯学習』北樹出版.

森隆夫, 耳塚寛明, 藤井佐知子 (1997). 『生涯学習の扉——理念・理論・方法』ぎょうせい.