

論文

コロンビア人教師ルスさんのライフストーリー

移住地の日本語学校における日本語学習及び教育についての語りを中心に

近藤 弘*

(北海道大学)

概要

本研究では、非日系コロンビア人日本語教師ルスさんの日本語学習者及び教師としてのライフストーリーを記述・分析した。そして以下の三点について論じた。まず、1990年代のコロンビア日本人移住地の日本語学校では継承語教育から外国語教育へと移行していく中で、教育の担い手と日本語・文化の価値づけが変遷していたことである。次に、コロンビア日本人移住地では日系、非日系といった背景の異なりに関わらず、現地日本語教師が現地社会とそこで生きる人々との関わりを通して、人間教育としての意義を日本語教育に見出していたことである。最後に、ルスさんにとって日本語・文化を学ぶことは、人生の中で得る様々な経験や出会いとその意味づけにより、特別な意味を持つようになったことである。

キーワード：南米の日本語教育、言語教育観、ナラティブ、継承語教育、日本語教育の意義

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

1. 序論

1. 1. 背景

南米は他国との比較において、日本人の計画的集団移住の歴史を持つことから継承語教育の特徴が強いとされている。福島 (2018, p. 11) は、「多くの南米諸国の日本語教育は、日系移民子弟への日本語教育から始まっており、日系社会を基盤とした日本語教育は世界でも稀にみる言語・文化環境にある」と述べる。また、国際交流基金 (2023) は2021年当時

「母語または継承語」として日本語を学ぶ学習者の全世界の平均が9.8%であるのに対し、南米の平均が47.7%であるという調査結果を報告している。一方で、同調査では、南米の90.1%の学習者が「アニメ・漫画・J-POP・ファッション等への興味」から日本語を学んでおり、全世界の平均 (59.9%) と比較すると、日本文化への関心から日本語を学ぶ学習者が多い地域であることが確認できる。

また、南米の日本人移住地の中には外国語教育としての特徴を強めているコミュニティ及び日本語学校があることも報告されている。例えば、中澤 (2018, p. 199) は、ブラジルはサンパウロ州のある X 日系コミュニティが「約90年前に日本人だけの統合

* Eメール：Manbo.tango0418@gmail.com

を目的として結成されたという歴史を持ちながら、現在は非日系人にも参加を促し、ブラジルの地域社会のなかで日系コミュニティとして再編成されようと」していることを背景に「X日系協会が運営するX日本語学校も、長年実践されてきた継承日本語教育から外国語としての日本語教育への移行が進みつつある」ことを報告している。葦原(2018, p. 74)は、アルゼンチン日本人移住地の初等中等教育機関であるブエノスアイレス日亜学院(以下、日亜学院)の現状調査を行い、2015年当時同校では日系人の日本語離れが進んでいる一方で非日系学習者が増加していることを報告している。そして、近藤(2016, p. 92)は2015年当時、「在籍する生徒の約86%が現地コロンビア人であり、在籍する日系人の生徒たちも外国として日本語を学んでいる」状況について報告している。また、国際交流基金サンパウロ日本文化センター(以下、FJSP)(2017, p. 36)は、南米スペイン語圏9カ国の中で、母語または継承語として日本語を学んでいる学習者の割合が高い国について「ボリビア(100%)とパラグアイ(75%)」であることを報告している。以上から南米は他国・地域との比較において継承語教育としての特徴が強い一方で、外国語教育としての日本語教育が盛んになってきており、教育目的が現在も継承語教育の特徴が強い地域、継承語教育から外国語教育への移行期にある地域、そして、外国語教育へ移行した地域と言ったグラデーションがあることがわかる。

三代(2014, p. 4)は、「グローバリゼーションが本格化し、日本語学習者、学習の意味が多様化」していることを指摘している。また、館岡(2015, p. 8)は「日本語教育が対象とするフィールドの「多様性」を背景に日本語教育研究において特定のフィールドに根差した理論を帰納的に立ち上げる重要性を指摘している。これらの先行研究からは各国・地域における日本語学習・教育の意味はそれぞれのローカリティや社会的文脈を捨象せず、教育現場から帰納的

に捉える必要があると言えるだろう。南米の日本人移住地においても教育目的とその意味が多様化していると考えられる。近藤(2022)は、コロンビア日本人移住地で日本語学校を創設した教師ハナさんのライフストーリーの分析を通して、同地における日本語教育が継承語教育から外国語教育へと移行していった経緯を記述した。また、日本語学校創設者がどのような経験や状況に意味づけ、同地の外国語教育としての日本語教育にどのような意義を見出しているのかを捉えた。岡崎(2001)、呉(2006)、松本(2019)は、各国の日本語教師を対象とした量的調査を通して、現地人ノンネイティブ教師(以下、NNT)とネイティブ教師(以下、NT)には言語教育観の異なりがあることを明らかにしている¹。コロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷と意義が日本人教師の視点で捉えられてきたことと、NTとNNTの言語教育観は異なっているという指摘を踏まえると、日本人移住地の日本語教育の変遷と意義については、創設者である日本人教師だけではなく、非日系NNTの視点及び言語教育観を通して捉える必要があると考えられる。

1. 2. 目的

本研究では南米日本人移住地の中でも、コロンビア日本人移住地の日本語教育に関わる非日系コロンビア人日本語教師の日本語学習者及び教師としての

1 岡崎(2001)は、中国で日本語を教える日本語教師のビリーフについての量的調査から、日本人NTは教養としての日本語教育を意識しているのに対して、中国人NNTは実用的な日本語の教育を意識していることを明らかにした。また、呉(2006)は韓国、松本(2019)はコスタリカをフィールドに、現地のNNTとNTを対象に、教師の価値観についてアンケート調査を行い、NNTの方がNTより言語知識の正確さを意識していることを報告している。

ライフストーリーを記述・分析する。そして、コロンビア日本人移住地の日本語学校で日本語を学び始め、現在同校で日本語を教える非日系コロンビア人の視点から、同地域における日本語教育の変遷と意義を捉えることを試みる。移住地の非日系現地人教師の語りを扱う本研究は、継承語教育から外国語教育への移行期を迎え、非日系現地人教師の重要性が高まっている南米各国・地域の日本人移住地や、現地社会における日本語教育の役割が変化しつつある教育現場の人々が「自分と学習者の関係を考えるための貴重な知見」や「自分の経験を理解するうえで比較参照するケース」、つまり「リソースとしての知」(三代, 2015a, p. 16)となることが期待できるだろう。

2. 研究方法と調査対象

2. 1. 研究方法

本研究では、調査目的を達成するため、非日系コロンビア人日本語教師の語りをライフストーリー研究として記述・分析する。ライフストーリーとは、「個人のライフ(人生, 生涯, 生活, 生き方)についての口述の物語」であり、「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、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こうとする質的調査法の一つ」(桜井, 2012, p. 6)である。また、ライフストーリー研究とは、実証主義的研究として唯一無二の客観的事実を明らかにしようとするのではなく、「語りを解釈し、ライフストーリーインタビューを重ねることによって社会的現実を明らかにしようとするものである。」(桜井, 2002, p. 25)。以上から、ライフストーリー研究が調査協力者の人生についての語りを記述・分析し、ある国・地域・社会で暮らす人にとってのリアリティを捉える研究方法であることがわかる。

三代(2015b, p. 111)は、日本語教育学としてのラ

イフストーリー研究の意義について「多様な「声」の意味を考えることで、日本語ということばを学ぶことの意味を問い直すこと」だと説明する。川上(2014, p. 16)は、「日本語教育におけるライフストーリー研究は、大きく分けると主に学習者と教師についての研究となる」と述べる。以上から、日本語教育研究におけるライフストーリー研究とは、学習者や教師といった日本語教育現場の人々の声を聴き、記述・分析することにより、現場の人々にとっての社会的現実を捉え、日本語教育の意味を問い直す研究であることがわかる。

本研究は非日系コロンビア人教師の日本語学習者及び教師としてのライフストーリーの記述・分析を通して、コロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷史と同地域における日本語教育の意義を捉えることを試みる。

岡崎, 岡崎(1997)は言語教育観について、教師の価値観のことであり、実践の指針や評価の枠組みとして機能すると説明した。太田(2010)は、言語教育観について「何のために教えるのか」という実践の理念、「学習者とどのように関わるか」という実践における行動、「どうやって教えるか」という実践方法、そして、「何を教えるか」という実践の内容に分類した。本研究では、調査協力者が日本語教育にどのような意義を見出し、その意義をどのように実践しているかを捉えるため、太田(2010)の4分類の中でも実践の理念と行動についての言語教育観及びその構築過程に着目する。

2. 2. 調査対象

2. 2. 1. コロンビア日本人移住地の日本語教育について

コロンビアは南米北西部に位置し、公用語はスペイン語である。外務省によると2021年時点で総人口は約5,127万人であり、そのうち日系人は約2,650人

である²。

1929年に初めてコロンビアへ日本人の計画的集団移住が行われ、1936年に文化と言語の継承を目的に日本語を教えるハグアル植民地学校が開校された（「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会，2001）。ハグアル植民地学校は1943年に閉校したが、近藤（2022）で自らのライフストーリーを語ったハナさん夫妻を中心に日系人子弟を対象とした日本語学校ひかり園（後に光園に改称）がバジェデルカウカ県で創設された。教育目的は主に自主・共同の精神を養うことと正しい日本語を学習させることであった（「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会，2001）。

現在光園はバジェデルカウカ県の首都カリ市にあるコロンビア日系人協会で活動している。FJSP（2017）ではコロンビアは日本人の集団的計画移住の歴史がある一方で現在その教育の特徴が外国語教育としての日本語教育であることや、2015年当時、光園の在籍する日系人学習者の割合が8%であることが報告されている。このことから、現在光園では主に非日系の成人学習者を対象に外国語として日本語が教えられていることがわかる。

2. 2. 2. 調査協力者ルスさんについて

研究目的を達成するため、光園の非日系コロンビア人日本語教師ルスさん（仮名）に2回の半構造化インタビューをオンラインビデオ通話サービスにより行った。1回目のインタビューは2020年4月に行った。主にルスさんが日本語学習を始めた経緯、日本語教師になった経緯、そして言語教育観について話を聞き、約105分の語りのデータを得た。2回目のインタビューは2023年4月に行った。フォローアップインタビューとして1回目のインタビュー内容を参

照しながらルスさんの言語教育観構築過程等について話を聞き、約95分の語りのデータを得た。なお、インタビューの録音と文字化データの使用については、調査概要を説明した上で承諾書にサインをもらい、了承を得た。

ルスさんは非日系コロンビア人の50代女性³で、日本語教師歴は約20年である。光園がカリ市で非日系コロンビア人を対象に日本語コースを開いた1990年代初頭から同校で日本語を学び始め、日本語教師になったNNTである。現在も、現地の中学校で美術教師を務めながら光園で週に3日程日本語を教えている。光園で外国語教育としての日本語教育が始まった1990年代から現在にかけて、同校に学習者及び教師として携わってきたルスさんは、非日系コロンビア人日本語学習者及び教師の視点から光園の変遷史や日本語教育の意義について語ることが期待される人物だと考えられる。

筆者はルスさんと2013年から2015年までの2年間、光園で同僚の関係にあった。ルスさんとは現在も定期的にチャットなどでコミュニケーションを取る関係にあり、本研究のインタビューは筆者とルスさんの間で元同僚及び知人としてある程度の信頼関係が構築された状態で行われたものだと考えられる。

3. ライフストーリーの記述と分析

本章では、インタビュー調査により得られた語りのデータから非日系コロンビア人日本語教師ルスさんの日本語学習者及び教師としてのライフストーリーを記述・分析する。そして、非日系コロンビア人の視点からコロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷と意義を捉えることを試みる。3.1節と3.2節ではルスさんが日本語を学び始めた経緯及

2 コロンビア共和国の位置、公用語、人口についての情報は外務省（n.d.）を参照した。

3 プロフィールはルスさんにインタビューを行った2020年4月の情報を参考に作成した。

び移住地で日本語教師になった経緯についての語りを記述・分析し、移住地における日本語教育の変遷を捉えることを試みる。3.3節と3.4節ではルスさんの実践の理念及び実践における行動の言語教育観についての語りを記述・分析し、意義とその実践を捉えることを試みる。

本研究では、きっかけとして意味づけられた経験・状況を中心に、ルスさんの語りを記述・分析した。また、分析の際には「語られた内容の意味を深く理解するためにこそ、「いかに語られたか」ということにも考察の目を向けるべき」(三代, 2015b, p. 97)であると考え、「語られた内容」が「いかに語られたか」にも着目した。

インタビューにより得られたルスさんの語りのデータを文字化し、次の手順で分析した。まず、文字化データを概観し、データの中で、ひとつの意味を伝えるために語られた話のまとまりをひとつのストーリーとして捉え、ストーリーごとに分節化した。次に、研究目的と関連するストーリーを抽出し、記述・分析した。発話の表記については、沈黙や重複などを記さず、語りの特性が理解できるレベルで記した。また、スペイン語による発話や日本語の誤りが見られる箇所は(=)をつけて日本語訳及び修正した日本語を記した。なお、記述・分析ではルスさんをL、筆者をQ、語りの断片を「(発話順番)」, 重要だと考えられる経験・状況を【】, 経験や状況に対する意味づけを《》, そして、語りの分析から析出した意義を「_」に入れて記した。

3. 1. 日本語を学び始めた経緯と学び続ける理由

ルスさんは1回目のインタビューで、禅との出会い、水墨画との出会い、そして父親との関わりという3つの経験・状況を、日本語学習を始める一連のきっかけとして意味づけて語った。また、フォローアップインタビューでは、日本語学習を始めて30年

以上経つ現在も日本語を学び続ける理由について、初めて日本語を聞いた時に感じたことと関連づけて語った。本節では日本語を学び始めるきっかけとして語られた経験・状況や日本語を学び続ける理由について語られた断片の記述・分析結果を示す。

3. 1. 1. 禅との出会い

ルスさんが日本語を学び始めたきっかけとして語った一つ目の経験は大学時代に友人の紹介で「日本の禅(65)」について知った経験であった。以下の断片では、日本語を学び始めたきっかけについての質問に対し、ルスさんが「まあ実は、それは、長い話ですね。(51)」と答え、幼少期の自分自身について振り返っている場面である。

Q: ヘー。すごいですね。どうして日本語を勉強しようと思ったんですか。(50)

L: まあそれは難しいです。まあ実は、それは、長い話ですね。まあ実は私は子供の時から普通の子供じゃなかったですね(笑)。(51)

Q: 普通の子供じゃなかった?(52)

L: そうですね(笑)、まあ友達があまりいないし、まあその代わりに本をよく読んで、えっと一人でゲームをしたり、まあ普通は、スポーツとかそういうことは大嫌いでした。(53)

Q: ああ、なるほど。(54)

L: 他の子供と接するというか、なんかなんていうの、接することは難しい、うん、難しかったですね。そういう、そういうタイプだったんです昔。それがまあもうちょっと大きくなって、それがあまり変わらなかったですね。大体14歳、15歳ぐらい。その時、まあいつも、自分の頭の中で、えー、これは、「人間は何のために生きていますか?」(55)

Q: 哲学的ですね。(56)

L: そう。やっぱり自分の人生は、なんか目標が無

かったので、「何のために生きている？」よくそれを、そういうことを考えました。で、子供の時からまあ一番好きなことはやっぱり絵を描くことでしょう。だからその時に2つの、まあ16歳、16歳で、あの高校を卒業しました。(57)

ルスさんは、「友達があまりいないし、まあその代わりに本をよく読んで、えっと一人でゲームをしたり、まあ普通は、スポーツとかそういうことは大嫌い(53)」な子どもだった。また当時は、他の子どもと「接することは難しい(55)」と感じていた。あまり友達がいない、他の子供と接することが難しいと感じる状況は10代になっても「あまり変わら(55)」ず、「大体14歳、15歳ぐらい(55)」の頃には、「人間は何のために生きていますか？(55)」の問いを抱えていた。人間関係の困難を感じる一方でルスさんは幼少期から喜びを見出していたこともあり、それは「一番好きなことはやっぱり絵を描く(57)」ことであつた。幼少期の自分自身についてルスさんは「普通の子供じゃなかった(51)」、10代の頃の自分自身については「人生は、なんか目標が無かった(57)」と振り返った。

人生の意味についての問いを抱え、人間関係の困難さを感じていたルスさんは高校卒業後、心理学部に入学した。以下の断片では心理学部の友人から禅を紹介されたことについて語られている。

L: 「人生は本当にまあ意味が無い」ということも、そこも考えました。だから、あの大学に心理学を勉強し始めました。で、実は一番やりたかったことは、描く、絵を描くこと。いつもいつも絵を描きたい絵を描きたい。一番大事な気持ちはいつもそういうことだったんですね。まあ絵を描きたい絵を描きたい。絵を描いてる時に、私の人生は意味があつたっていう気持ちだったんですね。だから、まあ、結局、大学に入って、

大学のクラスメート、初めて、禅、日本の禅について話してくれました。(65)

Q: ああ、なるほど。(66)

L: そして、Aforismo ZEN (=禅の教え) ? 禅についての本を貸してくれました。(67)

Q: はい。(68)

L: 初めて日本の哲学と出会いましたね。その本を読んで、やっぱりこういう哲学は素晴らしいなと思いました。それは一つのことです。(69)

ルスさんは「人生は本当にまあ意味が無い」(65)」と考えていたことから「大学に心理学を勉強し始めました(65)」。そして、大学の友人が「初めて、禅、日本の禅について話し(65)」、「Aforismo ZEN (=禅の教え) ? 禅についての本を貸してくれました(67)」。それはルスさんにとって初めての「日本の哲学と出会い(69)」であり、禅の哲学について「素晴らしいなと思いました。それは一つのこと(69)」と語った。「出会い」は、初めて誰かに会う場合や、相手が人でなくても強い印象や影響を受けた場合などに用いられる表現である。「出会い」の表現を用いて日本の哲学を知った経験について語る上記のデータから、ルスさんは、人生の意味という問いを抱えていた頃に禅を知った経験について、自身に影響を与えた経験として認識していると考えられる。

3. 1. 1節で扱った語りからは、ルスさんが人生の意味についての問いを抱えていた心理学専攻大学生時代の【禅との出会い】を、《日本文化への関心が芽生えた経験》《日本語を学び始めたきっかけ》として意味づけていることがわかる。一方でルスさんが「実は一番やりたかったこと(65)」は心理学を学ぶことではなく「描く、絵を描くこと(65)」であつた。ルスさんは「絵を描いてる時に、私の人生は意味があつたっていう気持ちだった(65)」と語っているように、人生の意味についての問いを抱きつつも、絵を描く時間には人生の意味を見出していた。

3. 1. 2. 水墨画との出会い

ルスさんが日本語を学び始めた二つ目のきっかけとして語ったのは水墨画との出会いであった。3. 1. 1節の語りにもあったようにルスさんは幼少期から絵を描いている時、「私の人生は意味があった(65)」と感じていた。以下の断片ではどのような状況で水墨画と出会ったのかについて語られている。

L: それは一つのことだったんです。大学で二年間ぐらいまあ心理学を勉強しましたが、もうその勉強はまあやっぱりまあ、とてもつまらなくなって、それを辞めて、まあ専門学校で美術勉強を始めました。その美術の歴史を勉強しながら、昔々の中国と日本の水彩とか水墨画とか、中国画、墨絵、それを見た時にも、本当に感動しました。(71)

Q: ああ、なるほど。(72)

L: 禅と水墨画の関係を感じて、やっぱりこの文化は本当に素晴らしいなと思いました。(73)

Q: うん。なるほど。(74)

L: そういう、そういう、心の中にそういうことがあったんですね。あとは、それは、えと、その時も、1990年ぐらい、毎年、毎年そう毎年、日本文化週間というイベントがありましたね。(75)

Q: はい。(76)

L: 大体1990年、そのイベントで、水墨画のデモンストレーション見ました。一時間ぐらいで、その人は、橋を描きましたね。みんなの前で。まあそれ、墨で。一時間ぐらい。それは「わあ、素晴らしい」。まあ、ちょうどその時、同時に他のことがあったんですね。あの、うちの父は、外国語が大好きだったんですね。あの、うちの父はフランス語と英語とドイツ語イタリア語、で、昔のギリシャ語とラテン語も高校の時勉強しましたね。(77)

ルスさんは「大学で二年間ぐらいまあ心理学を勉強(71)」していたが、心理学の勉強が「とてもつまらなくなって、それを辞めて、まあ専門学校で美術勉強を始め(71)」た。そして、専門学校で「美術の歴史を勉強しながら、昔々の中国と日本の水彩とか水墨画(71)」に出会い、「本当に感動(71)」した。そして、ルスさんは心理学専攻大学生時代に出会った「禅と水墨画の関係を感じて、やっぱりこの文化は本当に素晴らしいなと(73)」感じた。また「1990年(77)」頃に日系人協会で行われた「日本文化週間というイベント(75)」でルスさんは「水墨画のデモンストレーション(77)」を見て「わあ、素晴らしい(77)」と感じた。本節の語りのデータからは、ルスさんが美術学校の授業と日系人協会の日本文化週間における【水墨画との出会い】について《禅と水墨画の関係性を感じた経験》《日本語を学び始めたきっかけ》として意味づけていることがわかる。

「禅と水墨画の関係を感じて、やっぱりこの文化は本当に素晴らしいなと(73)」の「やっぱり(73)」は予測した通りになる様に対して用いられる表現である。このことから、【水墨画との出会い】は、人生の意味という問いを抱えていた頃に禅と出会ったことで得た《日本文化への関心を再認識した経験》として意味づけられていると考えられる。

この断片では「同時に他のことがあったんですね。あの、うちの父は、外国語が大好きだったんですね。(77)」と言語学習が好きだった父親についても語られているが、父親の存在とその影響については3. 1. 3節で扱う。

3. 1. 3. 父親との関わりと日本語学習

ルスさんが日本語を学び始めた三つ目のきっかけとして語られたのは言語学習が好きで父親との関わりであった。以下の断片では非日系コロンビア人にも日本語コースを開き始めた1990年頃の光園で日本語を学び始めた父親について語られている。

L: 私は子供の時に、父はよく例えばフランス語で、フランス語で歌を歌ってくれました。あとは話はイタリア語で。だから子供の時から外国語が私も大好き。だから、あとは、あの、うちの父も折り紙が、その、なんか手で、ものを作る？は大好きな人だったんです。その時に1990年、光園は、コロンビア日系人協会は、初めてまあ普通の人のために色んな教室を開きました。(79)

Q: ああ、それまでは、日系人だけだったんですか？
(80)

L: 日系人だけ。そうそうそう。日系人だけ。そう。あの、折り紙の教室を開いて、先生はハナ先生(仮称)だったんですよ。そう。だから父は、その、折り紙を、折り紙を勉強して、その教室に入って、で、日本語も。私の前に、あの、うちの父は勉強し始めました。折紙と日本語を勉強し始めましたね。それは、それは全部全部1990年ぐらい。(81)

Q: なるほどね。(82)

L: 私は父のノートを見て「これはいいな。これは。この平仮名と片仮名見て、漢字を見て、あー、これは、これ勉強したい、勉強したい。」(83)

Q: なるほど。(84)

L: それがちょうど1991年5月、専門学校を卒業しました。(85)

Q: はい。(86)

L: 私は勉強が大好きで、この勉強が終わったら何を勉強したら、何を勉強したらいいかって思いました。ちょうどその時に、あの、全部それは、あの、水墨画のデモンストレーションとか、禅の本とか、父の勉強とか全部を合わせてやっぱり日本語を勉強し始めました(笑)(87)

ルスさんの父親の趣味は言語学習であった。そして、ルスさんが子供の時から「フランス語で歌を歌ってくれ」る、「話はイタリア語で(79)」して

れる人物であり、「手で、ものを作る？は大好きな人(79)」であった。そして、ルスさんは父親の影響もあり、「子供の時から外国語が私も大好き(79)」であった。

「1990年(79)」頃、「光園は、コロンビア日系人協会は、初めてまあ普通の人⁴のために色んな教室を開(79)」いた。そして、語学学習と手でものを作ることが好きだったルスさんの父親は光園で「折紙と日本語を勉強し始め(81)」た。ルスさんは日本語が書かれた「父のノートを見て「これはいいな。これは。この平仮名と片仮名見て、漢字を見て、あー、これは、これ勉強したい、勉強したい。」(83)」と感じた。また、ルスさんは、父親が日本語を学び始めた1990年から1年後の「1991年5月、専門学校を卒業(85)」したが、「私は勉強が大好きで、この勉強が終わったら何を勉強したら、何を勉強したらいいかって(87)」考えていた。父親の影響で日本語への興味関心が高まっていた時期が美術の専門学校の卒業時期と重なっていたのである。

3. 1. 3節の語りのデータでは、【言語学習が好きな父親との関わり】は《言語学習の関心が育まれた経験》として語られた。また、1990年頃に日系人協会及び光園が日系人だけではなく現地の人々に開かれていったという日系社会の変化と当時ルスさんは美術の専門学校を卒業していたことを背景に【父親が移住地の日本語学校で日本語を学び始めたこと】を《日本語を学び始めたきっかけ》として語った。

また、ルスさんは「水墨画のデモンストレーションとか、禅の本とか、父の勉強とか全部を合わせてやっぱり日本語を勉強し始めました(87)」と語っていることから、【禅との出会い】、【水墨画との出会い】、そして【移住地の日本語学校で父親が日本語を学び始めたこと】の三つの経験・状況を一連の《日

4 「普通の人(79)」は、日系人ではない現地の人々、つまり非日系コロンビア人を指している。

本語を学び始めたきっかけ》として意味づけていることがわかる。

3. 1. 4. 日本語を学び続ける理由

以下の断片はフォローアップインタビューにおいて、日本語を学び始めてから30年経った現在でも日本語を学び続けているルスさんに対して日本語学習を「どうして続けてこれたの? (411)」と筆者が聞く場面である。ルスさんはその理由について、日本語を初めて聞いた時に感じたことと関連づけて語っている。

Q: (笑)。そうですね。逆に僕最後にじゃあ、今思った質問なんですけど、ルス先生はどうして続けてこれたの? (411)

(中略)

L: どうして?まあ最初からあの、まあ日本語の魅力ね、感じ取ったからです。初めて日本語の響きを聞いた時に、ああこれは素晴らしい音楽だなと思って、いや、死ぬまでこれ勉強したい (笑)。 (414)

Q: (笑)。なんかやっぱすごい愛が強かったんだね最初から。それはお父さんが、その見せてくれた日本語のことですか? (415)

L: いやいやいや (416)

Q: 違う? (417)

L: それは、あのー、日本文化週間というイベントで感じたこと。 (418)

(中略)

Q: オーガナイゼーション。じゃあなんか最初、そのなんか自分の中でその出会った時の魅力を今でも感じてるってということ? (423)

L: まだ感じています。例えばQ先生(=筆者)のきれいな日本語を聞いて (笑) (424)

ルスさんが日本語を学び続けているのは「最初か

らあの、まあ日本語の魅力ね、感じ取ったから (414)」であった。ルスさんは1990年代初頭に日系人協会が主催した「日本文化週間というイベントで (418)」「初めて日本語の響きを聞いた時に、ああこれは素晴らしい音楽だなと思って、いや、死ぬまでこれ勉強したい(笑) (414)」と感じた⁵。また、「Q先生(=筆者)のきれいな日本語 (424)」を聞くと、日本語の魅力を今でも「まだ感じています (424)」と語った。ルスさんは【日本文化週間で日本語を初めて聞いた経験】を《日本語の魅力を感じ取った経験》《生涯日本語を学び続けたいと思ったきっかけ》として意味づけていると考えられる。また、ルスさんは、自身にとっての日本語学習について「死ぬまで終わらない。また生まれてから、また最初から始めます (笑)。 (434)」とも語っており、人生の中で特別な意味を持つライフワークとして捉えていることがわかる。

3. 1. 5. まとめ

3. 1節では日本語学習を始めるきっかけについて幼少期から遡って語ったデータから、ルスさんの日本語学習者としてのライフストーリーを記述・分析した。

幼少期のルスさんは、本を読むこと、絵を描くこと、そして言語学習好きの父親の影響で言語が好きな子供だった。一方で同年代の子どもと関わることには困難を感じており、10代になると人生の意味とは何かという問いを抱くようになった。

人生の意味についての問いを抱えていたルスさんは心理学部に進学した。そして、心理学部の友人の紹介により【禅との出会い】を経験する。この経験は《日本文化への関心が芽生えた経験》《日本語を学び

5 「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会(2001)によると1990年代初頭にコロンビア日系人協会で行われた日本文化週間では1週間に渡って日本映画の上映会が行われており、ルスさんが日本語を聞いたのは日本映画ではないかと考えられる。

始めたきっかけ》として意味づけられていた。また、心理学部退学後に入学した美術の専門学校では授業や日本文化のデモンストレーションを通して【水墨画との出会い】を経験する。この経験は《日本文化への関心を再認識した経験》《禅と水墨画の関係性を感じた経験》《日本語を学び始めたきっかけ》として意味づけられていた。ルスさんが美術の専門学校を卒業した当時、ルスさんの父親は日本人移住地の日本語学校で日本語を学び始めた。その背景として1990年当時、移住地の日本語学校である光園が、継承語教育を目的に日系人のみを対象に行っていた日本語コースを非日系現地コロンビア人にも解放するようになるという日系社会の変化が挙げられる。ルスさんは【言語学習が好きな父親との関わり】を《言語学習の関心を育んだきっかけ》、【父親が移住地の日本語学校で日本語を学び始めたこと】を《日本語を学び始めたきっかけ》として意味づけて語った。また、ルスさんは【日本文化週間で日本語を初めて聞いた経験】を《日本語の魅力を感じ取った経験》《生涯日本語を学び続けたいと思ったきっかけ》として意味づけて語っており、日本語学習をルスさんの人生の中で特別な意味のあるライフワークとして捉えていることが伺えた。

日本語を学び始めた経緯とその背景についての語りの記述・分析から、ルスさんは抱き続けていた人生の意味、美術、言語への疑問・関心に答える言語・文化として日本語・文化に関心をもち、日本語を学び始め、現在も学び続けていることがわかる。

またルスさんの語りの記述・分析から、コロンビア日本人移住地における日本語教育は、近藤(2022)が指摘するように「非日系コロンビア人を対象に異文化としての日本語・日本文化を共有する役割を担うようになった」(p.171)ことで、日本語・文化の現地社会における価値づけも変遷していると言えるだろう。光園が非日系の人々も対象に日本語・文化教室を行うことになったことで、現地社会における

日本語・文化は日系人のアイデンティティ構築の資源としてだけでなく、現地社会で生きる人々が抱える人生の問いや好奇心に応え、彼ら彼女らの人生を豊かにするための資源としての価値を有するようになったのである。3.1節ではルスさんの日本語学習者としてのライフストーリーの記述・分析を通して、非日系コロンビア人の視点で移住地における日本語・文化の価値づけの変遷を捉えた。

3.2. 光園で日本語教師になった経緯と教師として働く理由

3.2節ではルスさんが光園で日本語教師になるまでの経緯や、教師として働き続けている理由についての語りを記述・分析する。以下の断片ではルスさんが日本語教師になった経緯について、2002年頃の光園の状況と関係付けて語られている。

Q: 2ぐらい。はいOK。わかりました。この日本語教師の仕事を始めたきっかけは何ですか？
(202)

L: えっとまあ、実は私はとても真面目な生徒だったから、日本語、あの勉強始めたから(=始めた時から)、私の先生は「ルスさんはいつか日本語の先生になりたい(=なってほしい)」っていうことを言われました。まあ実はそういうきっかけでね、そういう時に日本人の先生は本当のおばあちゃんになってきて、「誰が日本語を教える？」という問題がありましたねあの光園で。
(203)

Q: あー、なるほど。(204)

L: あの日本語教師を育てる、光園でそういう、そういうつもりがあった。大体、私は1991年、1991年なんですね。大体、あっ、あとは、あの、私は毎年弁論大会に参加していつも最優秀賞だったんです(笑)(205)

Q: (笑)すごいな。(206)

L: 本当に真面目な生徒だったから、まあハナ先生(仮名)とか、その日本人の先生が「ああ、この人はいいい先生になってほしい」ということを言ってくれましたね。そういう思いました。(207)

2002年当時の光園には「日本人の先生は本当のおばあちゃんになってきて、「誰が日本語を教える?」という問題(203)」があった。また、ルスさんは「とても真面目な生徒だった(203)」ため、「日本語、あの勉強始めたから(=始めた時から)」光園の教師から「ルスさんはいつか日本語の先生になりたい(=なってほしい)」つていうことを言われ(203)していた。そして、光園には「日本語教師を育て(205)」ようという意向があり、「実はそういうきっかけで(203)」ルスさんは光園で日本語教師になった。ルスさんは自身の勤勉さを物語るエピソードとして光園で毎年開催される「弁論大会に参加していつも最優秀賞(205)」だったことを挙げている。ルスさんの学習態度と成果を見た光園創設者の一人であるハナさんとその他の日本人教師は「ああ、この人はいいい先生になってほしい」ということを言ってくれました。(207)。「~てくれる」は、話し手が相手の行為に対して感謝や喜びの気持ちを有していること、もしくは利益・恩恵を受けたと感じていることを表す表現である。このことから、創設者をはじめとした光園の教師から日本語教師になってほしいと言われた経験について、感謝している経験及び恩恵を受けた経験として振り返っていると考えられる。以上の語りの記述・分析からはルスさんが【日本人教師の高齢化による教師不足】【勤勉に学ぶことで教師になることを期待されていた状況】について《光園で日本語教師になったきっかけ》として意味づけていることがわかる。

ルスさんが日本語教師になった経緯についての語りからは、コロンビア日本人移住地における日本語

教育の担い手の変遷を捉えることができる。移住地における日本語教育は、外国語教育としての特徴が強まっただけでなく、日本語・文化への関心から移住地で日本語を学び始めた非日系コロンビア人学習者がその教育を担うようになったのである⁶。そして、その背景には日系人教師の高齢化という当時の日系社会の状況が関係していた。

ルスさんは現地の中学校で現在も美術教師として働き続けている。フォローアップインタビューでは教師という仕事を選択した動機や「ずっと前から三十年前から、教師の仕事してる(338)」動機について以下のように語られている。

L: (前略) 若い時から、この世界はね、世界をどういう風に良くする?つていうことを考えてましたね、自分だけじゃなくて。この、あとは、コロンビアはね、あの、コロンビアは本当に治安が悪い国でしょう? ねえ、まあコロンビア人として、この、この社会を良くするためにどんな責任があるかな? どんなことができる? まあ確かに教師の役割は、あの、教育の価値がね、大事だと思えます。その時からそれを考えてて、この道を歩んできました(笑)(344)

ルスさんは「若い時から(344)」「世界をどういう風に良くする(344)」かを考えていた。そして自分

6 「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会(2001)からは光園が開校した1968年当時の教師は全員日系人であったこと、1985年に日本に5年間の滞在歴があったロドリゲス夫妻が同地で日本語を教えるようになったこと、そして、ルスさんがロドリゲス夫妻に続く非日系日本語教師であり、同校で外国語として日本語を学び日本語教師になった最初の非日系日本語教師の事例であることが確認できる。また、フォローアップインタビュー後のルスさんへの聞き取り調査からは、2024年9月現在、光園の日本語教師11人中6人が非日系コロンビア人であることが確認された。

自身が暮らす「コロンビアは本当に治安が悪い国(344)」であるという認識から、「コロンビア人として、この、この社会を良くするためにどんな責任があるかな?どんなことができる?(344)」と、コロンビア社会における自身の責任と役割について、「教師の役割は、あの、教育の価値がね、大事(344)」と考へ、教師という仕事を選択し、今まで「この道を歩んできました(344)」。

以上のフォローアップインタビューにおける語りから、ルスさんが【治安問題を抱えるコロンビア社会の状況】に《コロンビア社会を良くするための自分の責任について考えたきっかけ》として意味づけ、教師という職業を選択し、現在も教師として働き続けていることがわかる。ルスさんのコロンビア社会に貢献するための教育・教師という考えは3.3節で扱う日本語教育の意義についての語りにも表れている。

3.3. 実践の理念についての語りと日本語教育の意義

3.3節ではルスさんが実践の理念についての言語教育観を自らの言語学習観と結びつけて語るデータの分析結果を示す。ルスさんは、主に日本語を学び、習得するプロセスにおいて得られた経験に意味づけることで、日本語教育の意義を構築していた。つまり、「何のために学ぶのか」を教師の立場から振り返り、「何のために教えるのか」について語ったのである。

ルスさんは、コロンビアの人々について「何かやったら、まあ、すぐ、あの良い結果が欲しいっていうタイプ(659)」であり、「暖かくて、いつもハグして、キスして、ことをしたりして、他の考え方の人と、何というの、Como rechazar (=「拒む」のような)(623)」するのに対し、「日本人は自分のことを抑えて(655)」「いつもにこにこして、本当の気持ちを言わない。(655)」と述べ、日本とコロンビアの人々や文化が対照的だという認識を前提に自身の日本語学習や日本滞在の経験について触れながら三つ

の日本語教育の意義について語った。

3.3.1. 「継続の重要性を学ぶこと」についての語り

以下の断片でルスさんは、二つの日本語教育の意義について、自身が経験した日本語習得の困難さと諺を関連づけて語っている。

Q: はい。でも、その、先生の経験からで良いですよ。(612)

L: はい。そうですね、たくさんあります。多分一つ目は、ええ、他の言語、他の言語と比べたら、日本語の勉強はずっと難しいですね。例えば、英語を勉強したら一年間ぐらいで、例えば、ええ、まあ色々できるようになるけど、日本語で一年間ぐらいで何もできない(笑)(613)

Q: そうですか(笑)(614)

L: そう。二年間ぐらい経っても、あんまりできない。だから、その、ええ、それは日本語で何と言うの?忍耐?(615)

Q: 忍耐ですか?(616)

L: その、あの、諺がありますね。「継続は力なり」ということわざがありますね。日本語を勉強したら、そういうことをちゃんとわかります。やっぱり継続しないと何もできない。二年間、三年間ぐらい勉強しても何もできない。五年間ぐらい十年間ぐらい勉強したら、やっと何かできるようになる。だから一番大事なのはそういうことです。はい。それは心の成長のために、そういう意義がありますね。そう思います。これは一つ。もう一つは、もう一つは、日本人の気持ち、ラテンアメリカの人と比べたら本当に違います。(617)

この断片でルスさんはスペイン語母語話者であるコロンビア人にとって、英語と比較して「日本語の勉強はずっと難し(613)」く、「二年間ぐらい経って

も、あんまりできない。だから、その、ええ、それは日本語で何と言うの？ 忍耐？ (615)」を学ぶことが大切だと語った。また、「継続は力なり」ということわざ (617)」について「日本語を勉強したら、そういうことをちゃんとわかります」と語った。また日本語の学習は「やっぱり継続しないと何もできない。二年間、三年間ぐらい勉強しても何もできない。五年間ぐらい十年間ぐらい勉強したら、やっと何かできるようになる。だから一番大事なのはそういうことです。(617)」「心の成長のために、そういう意義がありますね。(617)」と語った。これらの語りからはルスさんが、学習者として【時間をかけて日本語を習得してきた経験】を《継続は力なりの教訓を実感した経験》と意味づけ、日本語教育に「継続の重要性を学ぶこと」という意義を構築していることがわかる。

3. 3. 2. 「失敗の価値を学ぶこと」についての語り

以下の断片はコロンビアの人々について「何かやったら、まあ、すぐ、あの良い結果が欲しいっていうタイプ (659)」であるという認識について語り始める場面である。ここでもルスさんは学習者として【時間をかけて日本語を習得してきた経験】から日本語教育の意義について語っている。

L: それから継続？ また継続。私達コロンビア人、ラテンアメリカとは、何かやったら、まあ、すぐ、あの良い結果が欲しいっていうタイプですね。(659)

Q: そうですか？ (660)

L: それは、会社入ったら、まあ、すぐ、あの、成功にならないと、なんかフラストレーションになるでしょう？ でも、まあ、「失敗は成功の基」という諺もありますね。それも日本人の考え方だと思います。あとは、昔の考え方。(661)

Q: なるほどね。(662)

L: 何回も何回も、あとは例えば、やってみないとわからない。そういうことは日本語で学んだことです。私にとってはそういうことはとても大切です。(663)

ここでは3. 3. 1節の語りと同様に継続の重要性について言及した上で、「すぐ、あの、成功にならないと、なんかフラストレーションになる (661)」人々が、「失敗は成功の基 (661)」という教訓にあるように「何回も何回も、あとは例えば、やってみないとわからない (663)」ことを学ぶことが重要だと語っている。また、ルスさん自身も失敗の価値は「日本語で学んだこと (663)」だと語っている。以上からルスさんがコロンビアでは努力の成果が早く出ることを求める人が多いという認識から【時間をかけて日本語を習得してきた経験】について《失敗をしても取り組み続けることの重要性を学んだ経験》として意味づけ、「失敗の価値を学ぶこと」の意義を構築していることがわかる。

3. 3. 3. 「思いやりを持ち寛容になること」の意義についての語り

以下の断片でルスさんは、コロンビアにおける日本人のステレオタイプなイメージと自身の日本での経験について言及しながら、日本語教育の意義について語っている。

L: 例えば、日本人は冷たいし、日本人はこういう、そういうちょっと変な人と思う。でも、日本語を勉強したら、あとは日本に住んでいたら、こう、日本人の感じ方、考え方は違うけど、まあ結局同じ人間だから、まあ、実は同じです。人間として同じです。その気持ちとか、そういうあの考えを表し方は違うけど、結局はみんな人として同じです。それもとても大切です。(625)

Q: なるほど。(626)

L: だから、何て言うの Tolerante (=寛容さ) はなんて言うの日本語で? (627)

Q: Tolerante? 私, Tolerante わからない。ちょっと待ってね。(628)

L: そう, 異文化, 異文化の違い? 気持ちがわかる? (629)

Q: 寛容さ? (630)

L: Como compasivo (=思いやりのような), それは同情と同じ? (631)

Q: 同情だとかわいそうというだと思われている。(632)

L: ああ, いや, そうじゃなくて (633)

Q: 受け入れるみたいな? (634)

L: Ser más compasivo, más tolerante, más (=もっと思いやりを持ち, もっと寛容になること) (635)

「日本人は冷たいし, 日本人はこういう, そういうちょっと変な人と思う (625)」ことがあっても「日本語を勉強したら, あとは日本に住んでいたら (625)」「考えを表し方は違うけど, 結局はみんな人として同じ (625)」だと理解できるとルスさんは語っている⁷。そして, 学習者が, 「Ser más compasivo, más tolerante, más (=もっと思いやりを持ち, もっと寛容になること) (635)」が意義であると語っている。以上から, ルスさんは日本語教育について「思いやりを持ち寛容になること」という意義を構築していることがわかる。また, フォローアップインタビューで, 一回目のインタビュー内容を筆者と確認した上でルスさんは, 「思いやりを持ち寛容になること」の意義を構築したきっかけ・経験について以下のように語っている。

Q: (前略)なるほど。じゃあ, この Ser más compasivo (=寛容になる) が大事だって考えるようになったのはどうしてですか? (277)

L: まあこれは, これは多分, あの, 日本で, えー, まあ, 体験したことで, まあ日本で, まあ色んなトラブルがあったでしょ? (278)

Q: はい。どんな? (279)

L: 日本語がわからなくて, 日本の駅の, えー, の言葉もそこもわからなくて, まあ色んなことがあったんですね日本で。いつもまあ, 誰かに, えー, 助けてもらった。いつでもどこでも, まあ日本の, 日本の社会では, 相手を, まあ, 困っている人を助けるということは, とても大事だと気付きましたね。コロンビアも特にカリの人がとても親切ですけど。(280)

ルスさんは, 日本滞在時に「体験したこと (278)」に意味づけ「思いやりを持ち寛容になること」の意義を構築していた。日本滞在時のルスさんには「色んなトラブルがあった (278)」。例えば「日本の駅の, えー, の言葉もそこもわからなくてまあ色んなことがあった」際は「いつもまあ, 誰かに, えー, 助けてもらった (280)」。「コロンビアも特にカリの人がとても親切 (280)」だが, この経験からルスさんは「日本の社会では, 相手を, まあ, 困っている人を助けるということは, とても大事だと気付いた。以上のフォローアップインタビューにおける語りからはルスさんが【日本で問題があった際に日本人に助けられた経験】に《困っている人を助けることの重要性に気付いた経験》と意味づけ, 「思いやりを持ち寛容になること」の意義を構築したことがわかる。

3. 3. 4. 意義についての語りのまとめ

3. 3節ではルスさんがどのような経験・状況をどのように意味づけ, 日本語教育の意義を見出しているのかを記述・分析してきた。表1は, 意義につい

7 ルスさんは「1999年から2000年まで国際交流基金の長期研修 (199)」を通して日本での生活経験を有している。

表1. ルスさんの語りから析出された意義のまとめ

| 経験・状況 | 意味づけ | 意義 |
|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| 【時間をかけて日本語を習得してきた経験】 | 《「継続は力なり」の教訓を実感した経験》 | 「 <u>継続の重要性を学ぶこと</u> 」 |
| | 《失敗をしても取り組み続けることの重要性を学んだ経験》 | 「 <u>失敗の価値を学ぶこと</u> 」 |
| 【日本で問題があった際に日本人に助けられた経験】 | 《困っている人を助けることの重要性に気付いた経験》 | 「 <u>思いやりを持ち寛容になること</u> 」 |

での語りの分析結果をまとめた表である。

ルスさんは日本とコロンビアの人々や文化が対照的だという認識を前提に自分自身の日本語学習者及び日本での生活経験を意味づけ、日本語教育の意義を構築していた。その意義とは【時間をかけて日本語を習得してきた経験】を意味づけて構築した「継続の重要性を学ぶこと」と「失敗の価値を学ぶこと」であり、【日本で問題があった際に日本人に助けられた経験】を意味づけて構築した「思いやりを持ち寛容になること」であった。3. 2節で扱った語りがあるように、コロンビア社会で「コロンビア人として、この、この社会を良くするためにどんな責任があるかな？どんなことができる？(344)」と考え、教師という職業を選択したルスさんは日本語教育においても「心の成長のため(617)」の教育を志向している。このことからルスさんは「心の成長を促す日本語教育」の意義を日本語教育に見出しており、この意義を具体化した意義が「継続の重要性を学ぶこと」、「失敗の価値を学ぶこと」、「思いやりを持ち寛容になること」だと考えられる。

3. 4. 実践における行動についての言語教育観と意義の実践

3. 4節では「学習者とどのように関わるか」という実践における行動についての言語教育観の語りを記述・分析する。これによりルスさんが意義をどのように実践しているかを捉える。「継続の重要性を

学ぶこと」と「失敗の価値を学ぶこと」はルスさんが学習者として【時間をかけて日本語を習得してきた経験】に意味づけることで構築した意義であり、日本語学習そのものを通して学習者が実感するものだと考えられる。フォローアップインタビューでは三つ目の意義である「思いやりを持ち寛容になること」を、ルスさんがどのように実践しているのかについて話を聞いた。

以下の断片は筆者がルスさんに「Ser más compasivo (=寛容になる)が大事だなと考えたんですね。(293)」「これが、こう教育でも大事だっていう風に考えてるってことですか？(293)」と質問したのに対し、ルスさんが「教室の雰囲気で、大切ですね。(294)」と答え、どのような雰囲気作りを心がけているかについて語る場面である。

L: 例えば、あの、よく間違っている、あとは、よくわからない生徒もいますね。(296)

Q: うん。(297)

L: よくわからないと思いますね。まあ、早い生徒もいるし、ちょっと遅い生徒も一緒に、あの、同じ教室にいろんなタイプ、いろんなスピードで学習できる生徒もいますね？まあ、それは、あの、お互いに、まあ尊敬し合いとか(298)

Q: うんうんうん。(299)

L: 何ていうの？como se dice? como la cooperación? (=何と言うの？協力?)。(300)

Q: 協力？(301)

L: そうです。(302)

Q: はいはいはいはい。ああ、そうだね。自分のことだけ、まあなんか、できない人が、なんていうの、自分と同じスピードではない人。(303)

L: そう、例えばあのうまくできる生徒が、あまりうまくできない生徒を手伝ってあげるとか？(304)

Q: あー。(305)

L: 「私はまあうんまあ上手にできるから私は一番偉い」そうじゃなくて、いや、「私はうまくできるから、あの、相手を手伝います」っていう。(306)

Q: なるほど、先生はそれは授業でもそれは大事にしてるんですか？じゃあ。(307)

L: そうですね。確かに、まあ、教室は、あの、教室は、あのクラスはね、なんか社会の模型みたいなもの？。考えています(笑)。(308)

ルスさんは「教室は、あのクラスはね、なんか社会の模型みたいなもの(308)」と見立て、クラスという社会の中には習得速度が「早い生徒もいるし、ちょっと遅い生徒も(298)」おり、彼ら彼女らが「お互いに、まあ尊敬し合いとか(298)」「como la cooperación? (=何と云うの？協力?)」する雰囲気を作ることを大切にしている。そして、習得速度が速い学習者が「私はまあうんまあ上手にできるから私は一番偉い」そうじゃなくて、いや、「私はうまくできるから、あの、相手を手伝います」(306)」と考えることをルスさんは期待している。ルスさんは、様々な学習者が尊敬し合い助け合う教室作りを通して、「思いやりを持ち寛容になること」の意義を実践しているのである。

以下の断片では、「思いやりを持ち寛容になること」の意義を実践した実際の授業例について語られている。

Q: 最近もそういうことをしましたか？(312)

L: そう、最近もやっています。例えばね、最近、2人の、あの光園の1番のクラスは2人の生徒だけです。(313)

Q: あー、そうですか。(314)

L: 1人はもうN3に合格した生徒ですね。もう一人は、まだ、N4まだ合格できなかったね。レベルは結構違いますね。でも一緒に勉強してる、同じ教室で勉強してる。だから、もし早い生徒のスピードでやったら、他の生徒は全然できないでしょ。でも遅い生徒のスピードでいったら、あの、他の生徒は退屈する。(315)

Q: そうですね。(316)

L: だから、あの、その、『まるごと』の、えー、最近、何だったっけ？あの、「読んでわかる」というセクションで(317)

Q: はいはいはい。ありますね。(318)

L: あの、早い生徒が、あの、遅い生徒に教えたと言う感じ、やりました。私じゃなくて、ちょっと、その、その早い生徒に、なんか、教師の立場でやらせる？(319)

Q: うんうんうん。なるほどね。じゃあこの(320)

L: 社会でも人がそうしたら、まあこの世界も良くなるんじゃないかなと思います。(321)

ルスさんはインタビュー当時「光園の1番のクラス(313)」を担当していた。在籍学習者は「2人の生徒だけ(313)」であり、「1人はもうN3に合格した生徒ですね。もう一人は、まだ、N4まだ合格できなかった(315)」学習者であるため、2人の「レベルは結構違いますね。でも一緒に勉強してる、同じ教室で勉強してる(315)」。「もし早い生徒のスピードでやったら、他の生徒は全然できないでしょ。でも遅い生徒のスピードでいったら、あの、他の生徒は退屈する(315)」。そのため、ある授業で扱った『まるごと』の(317)「読んでわかる」というセクション

で(317)、「早い生徒に、なんか、教師の立場でやらせる(319)」授業をした。また、ルスさんは「社会の模型(308)」と見立てたクラス内だけではなく、実際の「社会でも人がそうしたら、まあこの世界も良くなるんじゃないかなと思います(321)」と語った。

3. 2節で扱ったフォローアップインタビューにおける語りのデータでもルスさんは教師という仕事を選択し、続けている理由について「若い時から、この世界はね、世界をどういう風に良くする?っていうことを考えてましたね(344)」と述べており、コロンビア社会に貢献する実践として教育活動を捉えていることがわかる。そして、ルスさんは「思いやりを持ち寛容になること」というコロンビア社会に貢献することを志向する日本語教育の意義を見出し、学習者が尊重し合い助け合う教室活動を通してその意義を実践していると考えられる。

4. 考察

本研究では、コロンビア日本人移住地の日本語学校で日本語を学び、教えるようになったルスさんのライフストーリーを記述・分析した。4章では分析結果について、コロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷とその背景、日本語教育の意義、そして、ルスさんにとっての日本語・文化を学ぶ意味の観点から考察する。

4. 1. コロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷

4. 1節では日本語学習を始めた経緯と日本語教師になった経緯についてのルスさんの語りの記述・分析結果を考察し、現地社会における日本語・文化及び教育の担い手の観点からコロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷について論じる。

近藤(2022, p. 174)は光園創設者のライフストー

リーの記述・分析から、1980年代後半から1990年代初頭にかけて「日本語・文化に関心がある非日系コロンビア人と、継承語教育のために日本語・文化の資源を有していた光園が働きかけあうことによって、日本人移住地において外国語教育としての日本語教育が始まっていた」ことが明らかにされたが、本研究では非日系コロンビア人ルスさんの語りを記述・分析することにより、当時のコロンビア社会で非日系コロンビア人の日本語・文化への関心が育まれていく過程を捉えることができた。ルスさんは人生の意味についての問いを抱えていた頃に【禅との出会い】を経験し、日本文化に関心を持つようになった。そして1990年代初頭、移住地の日本語学校で開講された非日系コロンビア人対象日本語コースで言語学習が好きな【父親が移住地の日本語学校で日本語を学び始めたこと】や、日系人協会の日本文化週間における【水墨画との出会い】に意味づけ、移住地の日本語学校で日本語を学び始めていた。また、【日本文化週間で日本語を初めて聞いた経験】については、日本語の魅力を感じ取り、生涯日本語を学び続けたいと思ったきっかけとして語った。ルスさんはこれらの経験・状況について、日本語学習を始め、続けてきた一連のきっかけとして語っており、「ある経験と別の経験の間、または複数の経験がつながり再構成されたときに」起きる「人間の発達段階における移行期や人生上の」「トランジション(転機)」(北出, 2021, p. 25)として捉えていると考えられる。ルスさんが日本語を学び始めた経緯についての語りの記述・分析からは、1990年代のコロンビア日本人移住地の日本語学校が現地社会に開かれた学校になっていくことによって、継承語教育の資源であった日本語・文化が、現地社会で生きる人々の抱える疑問や興味・関心に応える資源としての新たな価値を持つようになったことがわかる。近藤(2022)では日本人移住地における日本語教育が継承語教育から外国語教育への移行していく過程を

捉えたが、本研究では、外国語教育への移行を通してコロンビア現地社会における日本語・文化の価値づけが変遷していった実態とその過程を捉えることができた。コロンビア日本人移住地及び現地社会において継承語教育の資源であった日本語・文化に新たな価値が見出されていく過程を捉えた本研究の記述は、継承語教育から外国語教育への移行期を迎えている南米の日本語教育現場の人々がそれぞれの日本語学習及び教育の意味を問い直すためのリソースとしての知となるだろう。

ルスさんが日本語教師として働き始めた経緯についての語りの記述・分析からは、2000年代のコロンビア日本人移住地の日本語学校では、日系人教師が高齢化していく中で、個人的な興味・関心から勤勉に学ぶ非日系学習者に対する新たな日本語教育の担い手としての期待と信頼が高まったことで、非日系コロンビア人日本語教師が誕生したことがわかる。ルスさんが移住地で日本語を学び、教師になった初めての事例であり、現在日本人移住地の日本語教師の約半数が非日系コロンビア人であることから、ルスさんが日本語教師になる経緯の記述により移住地における日本語教育の担い手の変遷を捉えることができたと言えるだろう。

【治安問題を抱えるコロンビア社会の状況】についてコロンビア社会における自分の責任について考え、教師として働き始めたきっかけとして意味づける語りからは、ルスさんが受動的に日本語教師として働き始めたわけではないことがわかる。日系人教師の高齢化という日本人移住地の当時の状況と、ルスさんの教育者としてコロンビア社会に貢献したいという理念が重なり合ったことにより、非日系コロンビア人日本語教師が移住地で誕生したのである。

本研究では、ルスさんの日本語学習者及び教師としてのライフストーリーを記述することで、コロンビア日本人移住地における非日系コロンビア人日本語教師誕生の経緯を社会的状況と当事者の理念の重

なりによる結果として捉えることができたと言えるだろう。

4. 2. コロンビア日本人移住地における日本語教育の意義

ルスさんは日本語学習及び習得の過程の中で構築した「何のために学ぶのか」の言語学習観を教師の立場で振り返り、「何のために教えるのか」という実践の理念に転換させて語った。

ルスさんは日本とコロンビアの人々や文化が対照的だという認識を前提に【時間をかけて日本語を習得してきた経験】や【日本で問題があった際に日本人に助けられた経験】から「継続の重要性を学ぶこと」, 「失敗の価値を学ぶこと」, 「思いやりを持ち寛容になること」の意義を構築していた。そして、筆者はこれらがルスさんにとっての「心の成長を促す日本語教育」を具体化した意義であると論じた。ルスさんが「心の成長を促す日本語教育」の意義を見出しているのは、【治安問題を抱えるコロンビア社会の状況】に《コロンビア社会を良くするための自分の責任について考えたきっかけ》として意味づけ、教師として働き始めたことと関係していると考えられる。ルスさんはコロンビア社会に貢献するための教育として日本語教育を捉えているのである。

近藤(2022)は光園創設者ハナさんのライフストーリーの記述・分析を通して、光園では現在も、継承語教育の意義である「道徳教育としての日本語教育」をコロンビアの治安状況と関連付けることで外国語教育としての実践においても保持されており、「人材育成としての日本語教育」の意義が日本語教育に見出されていると論じた。近藤(2022)と本研究の結果を照らし合わせると、コロンビア日本人移住地では、日系、非日系といった背景の異なりに関わらず、現地日本語教師が現地社会とそこで生きる人々との関わりから教育実践の意義を構築・再構築

しており、外国語教育としての日本語教育の実践において人間教育としての意義を見出していることわかる。一方でルスさんは「心の成長を促す日本語教育」を具体化した「継続の重要性を学ぶこと」, 「失敗の価値を学ぶこと」の意義を移住地の日本語学校で日本語を学んできた経験に意味づけることにより構築しており、これらの意義とその構築過程は非日系コロンビア人の語りを聴いたからこそ捉えることができたと言えるだろう。

また、本研究では実践における行動についての言語教育観に着目し、ルスさんは小さな社会のモデルと見立てたクラスの中で、学習者が尊重し合い助け合う教室活動を行うことにより「心の成長を促す日本語教育」を具体化した「思いやりを持ち寛容になること」の意義を実践していると論じた。近藤(2022, p. 176)ではコロンビア日本人移住地における日本語教育の意義が「実際にどのように実践されているかまでは捉えることができなかった」ことを今後の課題として挙げている。本研究ではルスさんの実践における行動についての言語教育観を記述・分析することにより、移住地の日本語学校における日本語教育の意義が、教室という小さな社会の中で学習者が尊重し助け合う教育活動を通して実践されている一例を捉えることができたと言えるだろう。

4. 3. ルスさんにとっての日本語・文化を学ぶ意味

本研究ではルスさんの日本語学習者及び教師としてのライフストーリーを記述・分析した。そして、非日系コロンビア人の視点と言語教育観からコロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷と意義を捉えることを試みた。

南米は、90.1%の学習者が日本文化への関心から日本語を学ぶ地域である(国際交流基金, 2023)が、ルスさんの語りからは、1990年代のコロンビアにおいて日本文化への関心が現地コロンビア人の中でど

のように育まれたてきたのか、その一例を記述することができた。ルスさんにとって日本語・文化について学ぶことは人生の意味という実存的問いを抱えていた当時の心境と関連づけられており、一生学び続けたい言語との出会いとして語られていた。しかし、このような語りは日本語・文化に本質的な価値があることを意味しているわけではないと考えられる。日本語・文化は、ルスさんが自身の人生を生きる中で育み、育まれた関心や疑問と照らし合わせた時に親しみや憧れを感じる言語・文化として語られていた。そして、日本語・文化は、文化体験や日本語学習、日本滞在を通して様々な人・環境と関わった経験とその意味づけにより、ルスさんの人生の中で特別なものになっていた。ルスさんの日本語学習者としてのライフストーリーの記述からは、日本語学習の意味は、学習者がそれぞれの人生の中で得る様々な経験・状況とその意味づけにより構築されていくものだけと言えるだろう。

三代(2015b, p. 93)は日本語学習環境の多様化、複雑化を背景に「日本語を学ぶ/教える意味をそれぞれの社会や個人の文脈に基づき理解することが求められている」と述べる。コロンビア以外の継承語教育から外国語教育への移行期を迎える・迎えた南米日本人移住地でも、ルスさんのように日本語を学ぶ・教える非日系の人々の人生についての語りを聴くことは、各国地域の社会的文脈を踏まえた外国語教育としての日本語教育の意義や役割について考える上で重要なリソースとしての知を得ることに繋がるだろう。

5. 今後の課題

本研究では課題も残された。コロンビア日本人移住地の継承語教育から外国語教育への移行期に日本語を学び始めた非日系コロンビア人としてルスさんの語りを記述・分析したが、移行期以降に移住地で

日本語教師になった日系及び非日系の人々の声を聴き、より多角的にコロンビア日本人移住地における日本語教育の変遷と意義、そしてその実践を捉える必要があるだろう。

謝辞 調査に協力してくださったルスさんと光園の皆様、そして、本稿の執筆にあたりご指導いただいた方々に感謝申し上げます。

文献

葦原恭子 (2018). アルゼンチンにおける日本語教育の現状と課題—ブエノスアイレス日亜学院の事例から『移民研究』12, 61-80. <https://doi.org/10.24564/0002010085>

太田裕子 (2010) 『日本語教師の「意味世界」—オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』ココ出版.

岡崎敏雄, 岡崎眸 (1997). 日本語教育実習の理論的枠組み『日本語教育の実習—理論と実践』(pp. 8-36) アルク.

岡崎智己 (2001). 母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS比較—日本と中国の日本語教師の場合『日本語教育』110, 110-119.

呉禧受 (2006). 韓国における日本語教師のビリーフの特徴—日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通して『ことばの科学』19, 5-22. <https://doi.org/10.18999/stul.19.5>

外務省 (n.d.). 『コロンビア共和国基礎データ』. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/colombia/data.html> (2022年1月17日閲覧)

川上郁雄 (2014). あなたはライフストーリーで何を語るのか—日本語教育におけるライフストーリー研究の意味『リテラシーズ』14, 11-27. <http://literacies.9640.jp/vol14.html#kawakami>

北出慶子 (2021). 言語学習者・教師の成長を捉えるナラティブ. 北出慶子, 嶋津百代, 三代純平 (編) 『ナラティブでひらく言語教育』(pp. 21-41) 新曜社.

国際交流基金 (2023). 『海外の日本語教育の現状—2021年度海外日本語教育期間調査より』. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/all.pdf>

国際交流基金サンパウロ日本文化センター [FJSP] (2017). 『南米スペイン語圏日本語教育実態調査報告書2017』. https://fjso.org.br/wp-content/uploads/2017/08/02_第一部-南米スペイン語圏日本語教育事情.pdf

「コロンビア日本人移住七十年史」編集委員会 (2001). 『コロンビア日本人移住七十年史—1929～1999』武田出版.

近藤弘 (2016). コロンビア日系社会における日本語教育の歴史と現状について—指導法転換に向けた2年間の活動を通して『東海大学大学院日本語教育学論集』3, 84-110.

近藤弘 (2022). コロンビア日本人移住地における日本語教育の意義—光園創設者ハナさんのライフストーリー分析を通して『言語文化教育研究』20, 157-179. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.20.157>

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.

桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.

館岡洋子 (2015). 日本語教育における質的研究の可能性と挑戦—「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして. 館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』(pp. 3-25) ココ出版.

中澤英利子 (2018). ブラジルに帰国した日系人の子どもが語る移動の経験と日本語学習—日系コミュニティとの関係性に着目して『言

語文化教育研究』 16, 198-218. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.16.198>

福島青史 (2018). 南米における日本語教育の現在と未来—日系社会のポテンシャル [趣旨説明] 『南米日本語教育シンポジウム2017: 発表論集』 (pp. 11-19) 国際交流基金サンパウロ文化センター. https://fjisp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Pesquisa_01.pdf

松本匡史 (2019). コスタリカ日本語教育における NT と NNT の同異点—言語学習ビリーフ調査を通して 『さいたま言語研究』 3, 13-25. <https://doi.org/10.24561/00018577>

三代純平 (2014). 日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について 『リテラシーズ』 14, 1-10. <http://literacies.9640.jp/vol14.html#miyo>

三代純平 (2015a). 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』 (pp. 1-22) くろしお出版.

三代純平 (2015b). 声を聴くということ—日本語教育学としてのライフストーリー研究から. 舘岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』 (pp. 93-113) ココ出版.

追記 本稿は, 言語文化教育学会第9回年次大会における研究発表を加筆・修正したものです。

Article

Life story of Luz, a Colombian teacher:
Narratives of learning and teaching Japanese
in the language school of a Japanese settlement

KONDO, Hiromu*

Hokkaido University, Sapporo, Japan

Abstract

This study described and analyzed the life story of Ms. Luz, a Colombian Japanese language teacher. Based on the results of the description and analysis, the following three points are discussed. The first point is that the characteristics of the teachers and the values of the Japanese language and culture changed in the language school of the Colombian Japanese settlement in the 1990s. The second point is that teachers in the Japanese settlement in Colombia find the significance of human education in Japanese language education through their relationship with the local society and its people. Finally, the third point is that learning Japanese language and culture has come to have a special meaning for Ms. Luz because of the various experiences she has gained in her life and the meanings she has attached to them.

Keywords: South America, beliefs, narratives, heritage language education,
significance of Japanese language education

Copyright © 2024 by Association for Language and Cultural Education

* *E-mail:* Manbo.tango0418@gmail.com