

論文

非実用的学習環境における日本語教育の意味付け

—大学教師のライフストーリーから—

On the Role of Japanese Language Education in a Limited-use Environment:
An Analysis of Life Stories of University Teachers

シヨリナ ダリヤグル (Dariyagul SHORINA)

筑波大学大学院人文社会科学部 博士後期課程

本研究の目的は、カザフスタン日本語教育の事例を取り上げ、日本語が非実用的学習環境において教育実践を行なっている教師が語るライフストーリーを通して、教師が持つ日本語観・日本語学習観・日本語教育観を抽出し、カザフスタンにおける日本語教育の意義を考察することである。調査では、日本語学習者の立場を経て日本語教師として日本語教育に関わっている現地の非母語話者教師を対象とした。非構造化インタビューの方法を用い、まず調査協力者の日本語学習動機、学習方法という学習者の経験を尋ね、次に教師としての経験を記録した。分析の結果、日本語教育は実用性と直接関連がなくても、日本語学習自体に価値が置かれており、教師は日本語教育の目的として日本語のスキルを育成することを目指す側面だけではなく、日本語の学習を通して人材の育成を目指すことを重視する特徴が見出された。

This paper examines the learning environment of Kazakhstan, an area where Japanese language education has limited practical potential. Life stories of Japanese language teachers are employed to analyze their views on Japanese language, Japanese language learning and teaching, in order to define a purpose of the Japanese language education in Kazakhstan. Data collected from non-native teachers who experienced a Japanese language learner stage and who work in Kazakhstan is analyzed. Unstructured interview methods were used by the author to inquire into the teachers' experience as learners in terms of their motivation to study Japanese and learning methods, and about their teaching experiences. The analysis shows that even when the Japanese language education is not directly related to practicality, Japanese language learning is valued for its own sake. In addition to fostering language skills, the teachers stress the importance of training human resources by means of teaching Japanese.

キーワード：カザフスタンの日本語教育 ライフストーリー 非実用的学習環境

Keywords: Japanese Language Education in Kazakhstan, Life Story, Limited-use Environment

1. 日本語教育環境の多様性

日本語教育を外国語の学習・習得環境の観点から捉えると、「第二言語環境 (Japanese as Second Language、以下 JSL) と「外国語環境 (Japanese as Foreign Language、以下 JFL)」という大別が考えられる。実用性が高い JSL に比べ、目標言語である日本語が生活言語として使用されない JFL では、言語習得の場が主に「教室習得」になる傾向がある。JFL でも、日本との経済的、政治的関係等の社会的要因の相違から、JFL でも各地域の特徴があり、日本との経済、政治関係等といった社会的要因がその国・地域の日本語教育に強い影響を与えている。加えて、上述した JSL と JFL の区別だけではなく、アニメ等の影響により、日本語を学習する目的や動機が多様になってきていることから、情意的側面にも研究対象として焦点を当てるべきであろう。以下に、日本語教育の学習環境を、

社会的要因及び情意的要因という観点から考えていきたい。

社会的要因に関しては、歴史的、地理的、経済的など様々な要因が考えられるが、日本語母語話者とコミュニケーションする頻度や日常的に日本語・日本文化に接触する機会の多さが挙げられる。頻度や接触の多い代表的な地域として歴史的関わりが強く、地理的にも日本に近く、経済・観光などの日本人との交流が多い韓国や中国の大都市での日本語教育が代表的である。

そうした地域に対し、社会的要因からアイソレートされた日本語教育の地域では、日系企業の進出も少ないため、日本語と日本に関わるインプットが教室内に限定されやすく、日本語・日本文化の接触も多いとは言えない。福島・イヴァノヴァ（2006：49）は、このような学習環境を、「地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境における日本語学習環境」という特徴から「孤立環境」と定義している。そして、福島・イヴァノヴァは「孤立環境」にある中央アジアのウズベキスタン日本語教育の現状を改善する方法として「社会文脈化」に基づいたコースを設定することを提案している。そこでは、現地の学習者と教師のビリーフ調査の結果及びウズベキスタン日本語教育の事情と日本との外交文書等から、ウズベキスタンでの日本語教育のニーズを「人材育成」及び「相互理解」としている。

同様の観点から、荒川・和栗（2007）はカザフスタン日本語教育の学習環境の問題として日本・日本文化のプレゼンスが薄く、日本語の教室外で日本語に接触できる機会が非常に少ないという点を改善すべく、授業中に日本事情や日本のニュースの紹介及びディスカッションという活動を通して日本に接触する試みを行なっている。活動結果の授業評価のアンケートでは、日本事情・日本文化に接触できる活動が高評価され、このような活動の時間をもっと増やして欲しいという要望があった。しかし、カリキュラム上、日本語の学習時間を消滅することは困難であり、在留邦人の人数も少ないカザフスタンの現状ではコースの受講生の要望に十分に対応することが難しく、課題解決には別の手段を考える必要性が述べられている。

上述した社会的要因は日本語自体が社会とどのように関わっているか、日本語教育がどのような状況で行われているかという現状に関わる点にある。学習環境が非孤立的であるか、孤立的であるかが、学習者個人の学習動機、さらに日本語教育機関の授業内容にも影響を及ぼしていると考えられる。

先行研究として、日本語学習環境について、日本語教育の地域差を述べた佐久間（2006）に触れる。佐久間は海外の日本語教育の特徴を大きく、次の三つのタイプに分けている。①オーストラリアや韓国のように、前期中等教育において「中等教育段階以下の学習者が多い」地域、②ポーランドのように就職等に直接な繋がりが薄く、日本語の使用が限られた「実用に直結しない日本語教育が多い」という地域、そして、③観光業に関わる日本語教育の必要性が高いインドネシア等の地域である。

しかしながら、佐久間の分類は、あくまでも地理的分類に終わっており、学習目的や学習動機という情意的視点が欠けている。①の年少者を対象にした日本語教育の地域にしても、生徒の人格形成過程において行われており、学習目的が日本語の運用能力を育成することより、多言語・多文化に触れることを通して形成される自己認識や視野の広がりという側面が強く、日本語の実用性が主たる目的ではない。さらに、②の「実用に直結しない日本語教育が多い」地域では、その地域内において、日本企業の進出が多くなく、就職や進学等に日本語を生かす機会が制限されており、学習者の人数も多くない。日本語の実用性が限られているため、学習目標が明確に見えないのが現実的課題である。その一方で、③の「観光業に関係のある日本語教育が多い」地域においては、日本からの観光客が多く、ガイドを育成するための日本語や旅行会社やホテルの事務のための日本語の実用性が高い。

このような日本語の「実用性」という視点から、JFL環境を分析したい。社会的要因から見た日本語教育環境の孤立性と、日本語の実用性という観点から日本語学習に関わる情意的要因は、総合的に学習環境に影響を与えている。孤立性という社会的要因は、あくまでも地理的区分であり、日本語学習者の個のレベルの分析には適さない。どの地域にも個のレベルで「実用性」の異なりがあり、日本語を学ぼうとする学習者がいて、それを支えている教師がいる。社会的要因の「非孤立性 孤立性」と情意的要因の「実用性の程度」を合わせて考えると、「非孤立・実用的学習環境」、「孤立・実用的学習環境」、「非孤立・非実用学習環境」、「孤立・非実用的学習環境」という四つの組み合わせが考え

られる。

はじめに、「非孤立・実用的学習環境」であるが、就職だけではなく、旅行や趣味等幅広い分野において日本語の実用性が高く、日本・日本語・日本文化が身近にある学習環境をいう。日本からの直行便が多い韓国や、中国の大都市での日本語教育においては、「非孤立・実用的学習環境」の地域として挙げられる。次に、日本語学習がアイソレートされている環境であっても、日系企業の社員研修センターや集中的に介護士・看護師を育成する研修センター等は、日本語の実用性が非常に高いため、「孤立・実用的学習環境」と考えられる。三つ目に「非孤立・非実用的学習環境」としては、例えば地域内に日本語・日本文化に接触することは可能であるが、日本語の実用性があまりない学習環境であるヨーロッパや日系人の住む中南米の日本語教育の状況が挙げられる。一方、日本との繋がりが薄く、孤立環境であり、地域内に日本語を実利的に生かす機会も非常に限られている「孤立・非実用的学習環境」として、中央アジアにあるカザフスタン日本語教育の学習環境が挙げられる。このような社会的要因と情意的要因を組み合わせた四つの学習環境のタイプを図1で示した。図1は、実用性と孤立性をパラメタとして考えた際のキューブリックである。矢印の方向性は環境の良し悪しや、進化を示したのではなく、対立を示したものである。

2. 研究目的

上述した四つのタイプの中で、「孤立・非実用的学習環境」の日本語教育が最も不利であると捉えがちである。例えば、福島・イヴァノヴァの「孤立環境」という定義と佐久間の「実用に直結しない日本語教育が多い」という分類は、両者ともそうした環境の特質を問題視し、環境の不利を柔らげるため、カリキュラムやシラバスを見直し環境の状況を改善する方法を探っている。しかしながら、環境の特質のみを取り上げ、固定的に環境を捉える視点には限界がある。視座を変えれば、「孤立・非実用的学習環境」という特徴があるからこそ、非母語話者同士の日本語教育コミュニティが強く、教室内が重要な場であるという意識が高まる可能性もあるが、実際にはこのような学習環境で日本語を学ぶ、教えるのはどのような意味があるのかという検討はまだ十分に行われていない。このような学習環境をより理解するために、その地域の日本語教育コミュニティが置かれている様々な社会的文脈にも着目し、内面からより深く理解する必要があると思われる。

そこで本研究では、「孤立・非実用的学習環境」の事例としてカザフスタンの日本語教育を取り上げ、そうした学習環境において教師がどのような日本語観・日本語学習観・日本語教育観を持って日本語教育に関わっているかを分析し、カザフスタンの日本語教育がいかにか構築されているかを考察する。

3. 研究方法

(1) ライフストーリー研究

教師が個人個人で持っている日本語観・日本語学習観・日本語教育観はその教師が受けてきた教育経験や自らの実践経験を通して形成されている。また、日本語観・日本語学習観・日本語教育観には教師の信念が含まれていると考えられる。教師の信念に関する研究としては、主に Horwitz (1987) が作成した質問紙が用いられ、調査されてきた。しかしながら、質問紙のアンケートを用いた調査は回答が選択肢で定められており、量的な結果しか提示できないという限界がある。また、調査実施時点の状態、つまりある段階のみの現状しか把握できない点も教師の生の声を反映しているとはいえない。そこで本研究では、教師が持っている日本語観・日本語学習観・日本語教育観の総合体(以下「観」

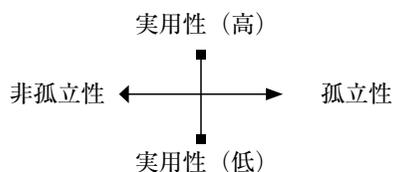


図1 学習環境要因の総合体

と称する)は、ある状況において経験した出来事を意味付けることによって変化していると考え、その変化及び形成を積極的に教師の視点から捉えるために、カザフスタン人日本語教師を対象としたライフストーリー研究を行う。

ライフストーリー研究は2000年代から日本語教育の分野でも注目を集めてきた。三代(2014)は日本語教育におけるライフストーリー研究の広がりについて、学術的背景及び社会的背景に分けて説明している。学術的背景としては、人文社会科学全体において研究法に関わる議論がなされ、質的研究法の意義が見直されたことである。そして、日本語教育もその流れの中で質的研究への注目が高まった。学術的背景及び社会的背景は相互的に深く関連しているが、社会的背景としては学習者・環境・教師が多様化してきた状況において求められる日本語教育が見直されていることである。今まで「前提」とされてきたことが問われていることから、ライフストーリー研究は学習者と教師の主観とその要因に着目し、量的研究では見失われていた側面から日本語教育を位置付けたものと言える。

ライフストーリー研究はライフヒストリー研究法に発したものである。桜井(2005)は、ライフストーリー研究を語り手の経験や見方の意味を探索する、主観的世界の解釈を重視した研究法としている。ライフストーリーは聞き手に向けて、語り手が自分の人生・生活についての個人の語るストーリーである。桜井(2002)は個人の「生」について、次のように区別している。一つ目は、実際に起こっている外的な行動や状況について観察者によっても把握できる「生活としての生(life as lived)」である。もう一つは、当事者の思想や感情から形成されている「経験としての生(life as experienced)」である。そして、もう一つは自分の人生について語るという行為から生成される「語りとしての生(life as told)」である。ライフストーリー研究はライフストーリー・インタビューを通して生成される「語りとしての生(life as told)」として研究されるものである。

語られたライフストーリーには「主観的世界の解釈」という側面が強調されているが、その「主観」について桜井(2012)が述べている「語りの様式」を基に検討したい。桜井はライフストーリー・インタビューを通して生成された語りについて、「何を語ったか」という語りの内容のみではなく、「いかに語ったか」という語りの様式が重要であると指摘している。その語りの様式は個人的な経験が語られるパーソナル・ストーリーがあり、また語り手が所属しているコミュニティーに流通しているモデル・ストーリー及び所属しているコミュニティーを超え、全体社会に流通しているマスター・ナラティブという三つのレベルが含まれている階層構造である。語り手はモデル・ストーリーとマスター・ナラティブに基づいて、自己を社会やコミュニティーにおいて位置付けている。さらに、桜井が指摘しているように、語り手がどの程度モデル・ストーリーとマスター・ナラティブに対して同調しているかが、語り手の独特なライフストーリーとして成立するのである。従って、ライフストーリー研究が個人的な経験のみに焦点を当てるのではなく、階層構造におけるマスター・ナラティブとモデル・ストーリーに対する語り手の独自の立場から表れる視点を「主観」としている。

(2) ライフストーリー研究がもたらす新たな視点

日本語教育におけるライフストーリー研究では、多様な背景と状況で日本語を学ぶ学習者及び日本語を教える教師の人生や生活を対象にしており、これまで知られていなかった教師自身の視点を社会的関係性から捉えようとしている。

以下に、桜井の「語りの様式」という枠組みから日本語教育におけるライフストーリー研究の可能性を示したい。上述したように、「語り様式」は個人的な経験が語られるパーソナル・ストーリー(以下、PS)、語り手が所属しているコミュニティーに流通しているモデル・ストーリー(以下、MS)そして社会全体において語り手のコミュニティーに対する支配的なマスター・ナラティブ(以下、MN)から階層化されている。本研究の対象であるカザフスタン日本語教育を「語りの様式」の観点から考えていきたい。カザフスタン日本語教育の「孤立・非実用的環境」という要因はカザフスタンの社会全体というマクロ状況において、日本語教育に対するMNに当てはまると考えられる。例えば、福島・イヴァノヴァの「孤立環境」という定義と佐久間の「実用に直結しない日本語教育が多い」という分類に関する視点もこのMNに着目する側面が強い。本研究では、「語りの様式」の三つの立場からカ

ザフスタン日本語教育を総合的に捉える。そのために、カザフスタン全体の状況を表す「孤立・非実用的環境」というMNに基づいて、教師が持っている「観」を明らかにする。「観」はそのコミュニティに流通しているMSに基づいて、ミクロレベルで個人的な経験(PS)の意味付けを通して形成されている。したがって、教師の「観」に着目することで、カザフスタン日本語教育コミュニティを内面から捉える有効な手段になると思われる。

4. カザフスタンにおける日本語教育の概要

本節では、カザフスタン日本語教育の歴史に触れ、カザフスタン日本語教育の実施状況について述べる。カザフスタンにおける日本語教育は1992年にアルマティ市のカザフ国立大学に日本語コースが開設されたことから始まる。教育機関、学習者数と教師数に関する変化を1998年から2015年にかけて国際交流基金が行った調査に基づいて表1にまとめた。

2000年代の初頭は高等教育機関だけではなく、年少者を対象に中等段階においても日本語教育が実施されていた。しかし、2009年以降は初等・中等教育の日本語教育が閉講され、一方で、一般市民を対象にした機関における日本語コースが開設されている。現在、カザフスタンの日本語教育は高等教育を中心に行われている。

学習者数に関しては、2000年代初頭は学習者数が増えており、特に2006年は学習者が圧倒的に増え、これまで学習者が最も多い年となった。そのような状況において、教師数も増加している。その後、教師数はある程度安定しているが、学習者数は減少している傾向が見られる。

国際交流基金(2002)は2000年から2002年にかけて、効果的な支援のあり方を把握するために、ロシア・NIS諸国を対象に日本語教育の現状に関わる「海外日本語教育機関調査」を行っている。ここでは、カザフスタンにおいて認められる日本語教育の支援に関して、教材不足や設備の問題という日本語学習を支える環境の弱点が取り上げられた。さらに、現地の教師の日本語教育の能力を向上させる必要性も述べられ、その対策として巡回セミナーや勉強会を定期的実施することが提案された。学習者の学習意欲の問題については、日本の映画の上映や生け花や茶道のデモンストレーション等を行い、日本文化に接触する機会を与えることによって、学習意欲を維持する方法が提案された。様々な問題を乗り越え、今現在、高等教育では3つの大学及び一般市民向けの1つの機関が日本語教育の中心となっている。3つの高等教育機関は日本と日本語を専攻として学べる大学であり、通訳、日本史、東洋学の専門家を育成している。さらに、教材や設備に関わる援助と共に教師研修やセミナーのような日本からの支援を優先的に受けてきた教育機関でもある。カザフスタンの主な日本語教育は大学で行われており、大学で教えている日本語の教師が日本語教育の中核的な実践者であると言える。

5. 調査方法

本研究で扱うデータはカザフスタン人日本語教師を対象に2015年7月から9月にかけて行ったライフストーリー・インタビューのデータである。

インタビュー内容は大きく分け、学習者としての経験及び教師としての経験である。はじめに調査協力者の日本語学習の動機や学習方法等について尋ねた。次に、教師になった理由やきっかけについて質問し、教師としての経験について語ってもらった。インタビュー中は基本的には調査協力者が自

表1 カザフスタンの日本語教育の現状(国際交流基金1998-2015年の調査より作成)

年度	初等・中等教育			高等教育			その他 教育機関		
	機関	教師	学習者	機関	教師	学習者	機関	教師	学習者
1998	-	-	-	4	10	296	-	-	-
2003	3	3	220	8	23	775	-	-	-
2006	3	3	226	8	35	1,073	-	-	-
2009	-	-	-	8	42	723	1	-	357
2012	-	-	-	4	41	180	1	-	171
2015	-	-	-	5	30	126	1	-	225

由に話せるように配慮した。語りの途中で筆者から「これについてももう少し詳しく教えてください」のような確認の質問も行った。

カザフスタンでは、一般的に国語であるカザフ語及び共通語であるロシア語という二つの言語が使用されている。そこで、ライフストーリー・インタビューにおいてスムーズに語りができるように語り手にとって語りやすい言語を選択してもらった。本稿では、ロシア語で語られたライフストーリーインタビューのデータを扱う。インタビューは調査協力者の許可を得て、録音し、録音したデータをそのままトランスクリプションした。次に、トランスクリプションに基づき、分析の対象となる部分を和訳した。なお、翻訳による意味のズレを避けるために、作成したトランスクリプションの内容をインタビューに答えた調査協力者本人に確認してもらった。また、個人情報に当たる調査協力者の人名、教育機関名等は特定できないように省略した。調査協力者の人名は筆者が付けたアルファベット文字を使用した。ライフストーリー・インタビューは12名の教師を対象に行った。なお、本稿ではそれぞれ異なる教育機関に所属している教師 A、教師 B、教師 C の3名のデータを扱う。

次節では、まず調査協力者の背景を表2に示し、3名の教師が語ったライフストーリーを要約する。そして、教師の語りから読み取れる共通の「観」について述べる。

6. 結果と考察

(1) 調査協力者の紹介

カザフスタン日本語教育は1992年に始まったが、機関数、学習者数、教師数に関しては年度によって変化があり、異なる状況が見られた。学習者数、教師数の増加と減少及び教育機関の入れ替えはそのまま、カザフスタン社会全体における日本語教育の位置付けの変化を示していると言える。本論文で取り上げる3名の教師はそれぞれ異なる時期から日本語教育コミュニティーに関わっているため、この3名に対して調査を行うことで、より幅広くカザフスタン日本語教育の現状を捉えられると思われる。

26年目を迎えたカザフスタン日本語教育を1992年から2004年までの前半と2005年以降の後半に区切って考えると、教師 A と教師 B の2名はカザフスタン日本語教育が始まった90年代に日本語教育コミュニティーに学習者として参加し、後半の段階から教師として関わっている。その一方、教師 C は後半の段階のみを経験している。以下の表2に、教師3名の日本語学習歴と教師歴を示す。

(2) 調査協力者のストーリー

調査協力者のライフストーリーをもとに分節されたストーリーをテーマごとに分け、記述する。「」は調査協力者の語りの引用である。

教師 A：30代女性、日本語学習歴：5年、日本語教授歴：8年、インタビュー時間：1時間20分
日本語を学び始めた理由ときっかけ：

教師 A は高校の時からドイツ語などを学び、言語学習が得意であった。そこで、大学でも言語の学習をしたいと考えた。国費学生として X 大学に入学し、入学してから学習する言語を選択するという流れであった。その時、韓国語に少し興味を持ったが、「当時は世界の注目がヨーロッパではなく、アジアにあって、エクゾチックなイメージがある日本語を学ぶことにしました」。しかし、日本について「日本はとても発展している国」ということ以外は知識がなかった。

表2 調査協力者のプロフィール

調査対象者	日本語学習歴 (年)	卒業後進路	調査時点の教師歴 (年)
教師 A	1998-2003	日本史の教師	2006-2015
教師 B	1999-2004	事務員	2006-2015
教師 C	2007-2011	日本語教師	2011-2015

日本語学習の楽しさ：

日本語を学び始め、日本語が好きになったという。クラスの友達同士の友好的な競争があり、日本語を学ぶのはとても楽しかったことがその理由である。そして、日本語母語話者の教師もいて、漢字を少し困難に感じたが、日本語を学びたいというやる気が強く、宿題が多くても、それを楽しくやっていた。

日本語能力に対する自己評価：

日本語を学んだ3年目には、歴史学あるいは言語学という専攻を選択しなければならなかった。クラスのみんなで「歴史学にする」と約束していたのに、結局教師Aを含む二人だけが主専攻を歴史学にし、クラスの仲間と別々になった。その結果、大学の4と5年目は日本語の授業が減り、日本史に関連する授業が多くなった。そして、「新しいクラスのメンバーは欠席も多くて、やる気もなく、クラスの雰囲気は急に変りました」、「その時、私は日本語のレベルが急に落ちました」のように、自分の日本語のレベル低下を学習環境の変化と関連付けている。

日本史を教える教師が不足していたため、卒業後も大学に残り、日本史の授業を担当することになった。日本史の授業を母語で教えていたが、しばらくして短期研修で初めて日本に行くことになった。日本では「以前は間違いをしてしまうと思って、日本人と話すのはちょっとストレスでした」という緊張感がなくなり、「自分の日本語を低く評価していました」という意識の変化が見られた。

教師としてのロールモデル：

日本語を問題なく使えたことによって自分の日本語に対する自信がついた。その結果、帰国後は日本語の授業も担当することにした。

教師Aは日本語教師になり、自分が受けてきた日本語教育を基盤のモデルとした。その中で、特に自分にとっての「初めての先生」を肯定的に捉え、「初めての先生」と同様に学習項目に非常に細かく触れている。例えば、ひらがなの文字を導入している際「文字を一つ一つ」と「学習者を一人一人」の様子を確認しながら、導入している。また、学習者の理解をモニターしながら、必要に応じて教室外でも個別に対応することが珍しくない。

教師としての失敗経験：

教師としての当初には、「日本語を学びたい」という学習者の要望に応える為に「何でもしてあげたいという気持ちでした」、「自分が知っていることを全部与えたかったです」という熱心さであった。

そして、あまりやる気がなかった学習者に対して、日本についての面白い話をし、積極的に問題を解決するようにしていた。しかし、積極的に授業外にも個別に対応しても、学習者の学習態度に変化がなかった。クラスには別の専攻を目指したが、奨学金の関係や受験の結果によって仕方なく日本語を学ぶことになった学習者もまれにいる。そういう「元々日本語に興味ない」学習者に対して、教師があまり何もできなかったという経験がある。

現在の姿：

日本で研修生として、教師が学習内容に表面的にしか触れない日本語の授業を経験している。また、興味を持ち、同僚の授業を見学している。だが、日本で経験した教え方と身近にいる同僚の「説明しない」、「練習もしない」という方法に関して疑問を持ち、改めて「私は違います」と対立的な立場を示している。そして、教師が学習者と一緒に細かく指導する作業の重要性を示し、そのような教師の対応が言語学習の成果に関わる条件として位置づけている。

学習者との関係：

「細かく」、「詳しく」学習項目に触れている教師Aは「私の学生は授業の時、勉強以外に話したいテーマがたくさんあって、授業を計画通りにできなくなります」ということを問題にしている。しかし、学習者に相談したいことを無視せずに「それについて授業の後で話そうね」としている。「私は学生にとって何でも相談できるお母さん」、「先生と学生という距離をあまり起きません」という立場であり、授業以外の時間でも学習者と接触することが多く、学習者との信頼関係の構築を重要視している。しかも、日本語学習に限らず、どんなことでも話し合える環境を作っている。

「今の学習者」:

教師 A は「私たち、教師に言われたことだけをやって、教師に誘導されていました」とし、両親や教師のような立場が上の人に従うことを現地のメンタリティーであると説明している。それに対して、「今の学生」はそうではなく、「もっと自由」「もっと積極的」「すべて自分次第だと分かっています」という変化があることを自分の学習者を見て、実感している。

教師 B : 30代女性、日本語学習歴 : 5 年、日本語教授歴 : 8 年、インタビュー時間 : 1 時間17分**日本語を学び始めた理由ときっかけ :**

教師 B は、日本という国を肯定的に捉えていた母親に勧められ、日本語の学習を始めた。当時、法律を専攻に学ぶことが人気であり、教師 B もその流れに沿って「優秀な法律家」になりたかったと言う。しかし、法律を学ぶ人が多く、就職することができないという恐れがあったため、当初は明確な学習目標がなかったが、「日本語は将来性がある言語」というイメージがあったことから、日本語学習を始めた。

日本語学習に対する困難 :

日本語学習について、教師の教授力及び授業の内容に対する不満が学習に困難を感じた原因として語られた。授業中にあまり理解できなかった学習項目を自宅で自習した。その中で、漢字は、ある程度自分で学習できれば、文法については、先生に頼らざるを得ないと感じた。

日本語が生かせない時期 :

このように日本語を学習してきた教師 B は日本語の成績が良かったと強調している。それにも関わらず、希望していた機関に就職できなかったため、卒業後は教師になるまで、しばらく日本語と全く関わりのない仕事をしてきた。しかし、5年間日本語を学び、大学卒業後は日本語を生かす可能性がなくても、日本語力を維持するために、一般市民向けの日本語コースに申請し、週に2回中上級向けの日本語の授業を受けていた。

以上のように、日本語の使用場所や機会が限られていたことに対して、教師 B は非常に残念に思っていた。母親に「自分の専門を生かしてね」と言われたこともあり、日本語教師になりたかったが、そのような募集がなかったため、国際関係の仕事をすることを決断した。しかしながら、その時、卒業した大学から、教員不足で困っているという急ぎの連絡を受けたことがきっかけで、大学で日本語を教えるようになった。

教師としての経験 :

教師になったばかりの当時、2名の教師が日本企業に就職し、退職した。そのため、教授の経験がなかったにも関わらず、数多くの授業を担当することになった。このような状況において、教師 B は自分の日本語に対して不安があり、学習者の立場に戻り、授業で扱う教科書を予習した。

教師研修の経験 :

教師 B は日本語力があるので、日本語が教えられると判断され、教師になった。そして、日本語を教える際、自分の教授力より日本語力に注目する傾向であった。また、日本語を実際に教えながら、教授の経験を重ねたが、カザフスタン国内において、教授法について学ぶ機会があまりなかった。そこで、日本で教師研修を受けた経験を通して、自分の授業に対するいくつかの気づきができた。研修の前は教師の説明等で教師の発話が多く、学習者には話す機会が限られていたと自分の授業を振り返る。

現在の姿 :

教師 B は現在の自分を自分が受けてきた授業と関連している。使用教材が限られていたことを強調し、受けてきた授業が自分の日本語力に良くない影響を与えたと批判的に捉えている。そして、教えるスタイルとして、自身の受けてきた日本語の授業をアンチモデルとして捉え、多様な教材を使用し、数多くの課題を提供している。その一方で、自分の教授スタイルは教師 B 及び学習者にとって負担が多すぎることを認めつつ、学習環境の関係で自分の教えるスタイルを変えることは難しいと判断している。

さらに、現在の教師 B は学習者の学習意欲の重要性に注目し、中でも、特に教師の役割を強

調している。「よく」学習することを「いい成績」及び「就職の可能性」と関連付け、学習者の動機付けを高めるために、外発的な手段を使用している。また、授業外の時間にも、効果的に学習できるように、学習者に多様なリソースを与えている。

教師としてのやり甲斐：

教師Bは日本語の教師であることを非常に肯定的に捉え、その理由として、自分が日本語を教えているだけではなく、授業の準備等で、日本や日本語についてもっと知ることができ、自分の成長を感じる側面があると語った。

教師C：30代女性、日本語学習歴：4年、日本語教授歴：5年、インタビュー時間：1時間25分

日本語を学び始めた理由ときっかけ：

教師Cはそもそも外国語を学習したいという要望があり、日本語の学習を開始した。当時は日本と日本語ブームの時期であった。しかしながら、教師C自身は大学に入学する前「日本」と接触する経験があまりなかったと言う。

日本語学習の楽しさと不安：

教師Cは日本語学習について、1年目は授業が面白く、教師の対応もよく、日本語の学習を楽しんだという経験が語られた。しかし、学習内容が増加し、それにつれて、成績が低下したことが原因で日本語を学習する動機が減退した時期もあった。

学習する文法の項目が非常に多く、全てを把握するのは難しかった。また、新しい文法が使われている文章や会話をそのまま暗記するという宿題が多く、学習者の負担が大きかった。そして、日本事情に関わる情報も全て日本語で与えられており、同級生の中、途中で辞めた人もいる。しかし、教師Cはその時に、「日本語の学習は自分のためだ」という意識が強化され、日本語学習に積極的に取り組むことを決意したと言う。

教師としての失敗経験：

一緒に入学した同級生の18名の中で、辞める人もいたため、最終的に卒業したのは6名のみである。しかもその6名の中で、数人のみが日本語と関連のある仕事をしている。教師Cは大学3年目から日本語を教えることに興味を持ち、普段学習者が見えない教師がやっている作業について積極的に調べたとする。そして、大学を卒業し直後、同大学の日本語教師になる。

教授の経験が全くなかった教師Cは自分の授業について「一方的に説明していました」と批判的に評価している。コースの1年後は、学習者が目標のレベルまで達成できなかったことを、自分の教え方の失敗と関連づけている。また、学習者であった自分自身の立場から、教師になった立場に切り替えられなかった時期もあり、学習者に対して、「優しすぎました」と反省している。こうした自分の姿勢が学習者に望ましくない影響を与えたことから、教師の役割について、日本語の文法を説明するだけではなく、教室において、適切な学習環境のために、学習者を管理するという役割の重要性が語られた。

教師研修の経験：

教師Cは同僚から教授法に関するアドバイスや指示を受け、授業を進めてきた。しかし、日本で半年間非母語話者教師のための研修を受講し、様々な発見ができた。その研修には教授法に関する基礎的講習や具体的な教え方の実習もあり、非常に有意義であった。研修前の自分の授業は教師の存在が大きすぎたと反省し、学習者に日本語を話す機会をもっと与えるという授業を目指している。しかし、その一方で、研修中に教わった「学習者主体」の授業がスムーズにできないときもあることから、研修で教わった日本語の教え方を理想、参考にはしていても、学習者の要望に応じて、また自分の状況に合わせて、教師中心に説明する授業も行っている。

現在の姿：

学習動機の重要性について気づきがあり、学習者の動機を維持するために、授業の多様性を感じさせるために、工夫していると言う。

現在、同僚間でも学習者の自律性を重視し、自律性を育成するためのトレーニングを行うようにな

った。その背景には、授業時間不足と教師がいつでも対応できないという状況がある。内発的な動機を持ち、学習に取り組むという学習者への支援を目指している。そのため、成績を付けないという条件を設定し、外発的な動機に繋がることを避けている。その一方で、学習者に決まった時間に自習させることと課題を提出してもらい、チェックすることによって、学習者を管理している。

(3) 考察

教師3名のライフストーリーを見てきたが、次に3名のライフストーリーの語りから読み取れる日本語観・日本語学習観・日本語教育観についてまとめる。それぞれの「観」の中身を表す見出しを作成し、【 】に示す。

日本語観に関しては3名の語りの中に共通している捉え方が見られた。さらに、日本語観が変容しているプロセスも見られた。教師A、教師B、教師Cは日本語を学び始める段階においてカザフスタン社会全体に流通している【発展している国の言葉】、【珍しいことば】というMNに基づいて日本語を学び始める。しかし、【発展している国の言葉】、【珍しいことば】という日本語観が日本語に対する全体的なイメージを表している一方、実用性の可能性が見えない。具体的には何のための日本語かという教師自身の日本語観がまだ形成されていない段階である。それは、日本語学習者が最も多かった2000年代においても、教師Cが語る「日本語のブームだったので、日本語を学ぶことにしました」の状況も同様であり、日本と日本語に対する憧れが表れている一方、実用的な側面が見えない。

このような状況で日本語を学び始める3名の教師が日本語学習を通して、初めて日本・日本文化・日本語に接触する。教師A、教師B、教師Cは漢字学習の大変さや文法学習等、困難に感じたことがあり、また、教師Cの語りに見られたように日本語学習の大変さで大学を辞めた人もおり【難しい日本語】という日本語観が形成されている。しかし、教師A、教師B、教師Cの場合は【美しい日本語】という日本語観も形成されており、それが日本語学習を支える価値観であった。

さらに、大学卒業後に自分のものになった日本語を生かす機会があまりないという現実に直面する教師には、【忘れたくない日本語】及び【生かしたい日本語】という日本語観が見出された。そして、【発展している国の言葉】、【珍しいことば】というMNの社会的コンテクストを外れ、【難しい日本語】、【美しい日本語】というコミュニティのMSを経て【自分を形成する日本語】という日本語に対する自分自身の位置付けが示された。

次に、教師のライフストーリーから見られる日本語学習観について考察する。日本語学習観は上記の【難しい日本語】という日本語観とも関連している。そして、「孤立・非実用的学習環境」にあるカザフスタン日本語教育において教師の存在が大きいことが見られた。3名の語りには、日本語のインプットは主に教師あるいは教師が提供する教材や資料に限られている。そこで、【日本語学習は詳しい説明が必要】及び【教師は学習リソースを与える】と教師の役割が強調されている日本語学習観である。また、教師の存在が大きくなるにつれ、日本語学習が「教室」という場に限定されている現状が見られた。

最後に、教師の日本語教育観について考察する。カザフスタンでは、日本語の能力があれば、日本語が教えられる人材と判断されることが多い。教師A、教師B、教師Cは日本語の教授法について学んだことがなく、教師になってから「日本語はどう教えればいいのか」、「どうすればいいか、全くわからなかった」という問題に直面する。3名の教師が日本語を教える立場になった直後、【日本語学習は詳しい説明が必要】という自分の日本語学習観に基づいて日本語を教え始める。その結果、「一方的に教えていた」、「知っていることを全部伝えたかった」という行為が語りに見られた。しかし、自分の行為のみではなく、学習者の様子や反応にも注目することで、日本語教育観を検証するきっかけとなる。また、教師Bと教師Cは日本で教師研修を受けているが、その研修を通して教師としての視野が広がり、重要な経験として語られた。自分の実践に関する日本語教育観は主に教室の参加者同士の生のコミュニケーションを通して形成されおり、日本語を教える際に教師と学習者間の信頼関係の必要性が感じられ【信頼関係を構築する日本語教育】と形成された日本語教育観が重要な側面として語られている。

7. まとめと今後の課題

「孤立・非実用的学習環境」の事例として、カザフスタン人日本語教師のライフストーリーを通してカザフスタンの日本語教育をカザフスタン社会、日本語教育コミュニティ、そのコミュニティを支えている教師という階層から見てきた。学習者及び教師の経験を持ち、日本語教育に関わっているカザフスタン人日本語教師には【自分を形成する日本語】という日本語観、【日本語学習は詳しい説明が必要】という日本語学習観、【信頼関係を構築する日本語教育】という日本語教育観が見出された。

日本語の実用性がそれほど高くないカザフスタンでは日本語を学習するきっかけが漠然としているが、【自分を形成する日本語】という日本語に対する位置づけが実用性を重視する言語教育の理論に反して、日本語学習を通して日本語そのものに接触すること自体が動機になっていると思われる。それは嗜好的な意味づけとも言えるが、言語を学習するプロセスを通してその言語が自分の資源になり、新たな自分に出会うということであり、このプロセス自体に意味があることが考えられる。【自分を形成する日本語】とは、地理的などの社会的要因ではなく、個人的で情意的な要因に位置付けられるものである。

そして、【日本語学習は詳しい説明が必要】という日本語学習観から、社会的要因として孤立しており、情意的要因として実利がない非実用的環境では、日本語の「教室」が果たす重要な役割が明らかになった。その「教室」は当然日本語の文法を学び、会話を練習するなどという言語学習活動の学びの場である、それと同時に教師にとって自分のものになった日本語を生かし、自己実現を可能にする場でもある。教室内で日本語学習を通して、日本と日本文化に触れる機会が得られ、非母語話者同士が日本語コミュニティを構成する特徴が見られた。このような状況で「教室」の参加者同士の相互理解が重要になり、【信頼関係を構築する日本語教育】という日本語教育観が形成されている。

このような現象は教師のライフストーリーからその教師の「主観」に焦点を当てたことによって、社会的な状況に反する教師の独自の立場を把握することができた。そして、本研究で取り上げた教師のライフストーリーは実用性を重視した日本語教育の環境に対し、「自己実現性」という日本語教育の側面が見られとことは、カザフスタンのみならず、日本語が非実用的である環境における日本語教育にも有益なヒントとなると確信する。

さらに、教師の語りには「今の学生は違う」、「今の学生は日本のことをよく知っている」、「今の学生ははっきりした目的があって、日本語を学んでいる」のように、学習者の変化についても語られた。その学習者の変化には日本語教育に関わる社会的要因及び情意的要因の変化もあり、カザフスタン社会全体の現状が変化していると思われる。このことから、「孤立・非実用的学習環境」が固定化されているのではなく、時代とともに変容していると考えられ、今後、「孤立・非実用的学習環境」の変容の過程について明らかにしていきたい。

参考文献

- 荒川友幸・和栗夏海 (2007) 「カザフスタンにおける日本語初級カリキュラム—日本人材開発センターの新しい試み—」『国際交流基金日本語教育紀要』 3, pp.123-133.
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学 ライフストーリーの書き方』 せりか書房
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 弘文堂
- 桜井厚・小林多寿子 (編) (2005) 『ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門』 せりか書房
- 福島青史・イヴァノヴァマリナー (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人開発センターを例として—」『国際交流基金紀要』 3, pp.49-64
- 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, pp.1-10.
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying Student Beliefs about Language Learning. In A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. 119-129. London: Prentice Hall International

参考ウェブサイト

国際交流基金「海外日本語教育の現状 1998年度日本語教育機関調査」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey98.html>

国際交流基金「日本語教育国別事情調査 ロシア・NIS 諸国日本語事情」

https://www.jpf.go.jp/j/publish/japanese/russia_nis/

国際交流基金「海外日本語教育の現状 2003年度日本語教育機関調査」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey03.html>

国際交流基金「海外日本語教育の現状 2006年度日本語教育機関調査」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey06.html>

国際交流基金「海外日本語教育の現状 2009年度日本語教育機関調査」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey09.html>

国際交流基金「海外日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査」

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>