

【教育研究ノート】

内側から引き出されるコミュニケーションの必然性

フランスの大学日本語専攻課程における「『日本』と私の関係」を語る活動での一事例とその考察

原 伸太郎*

キーワード

海外の日本語教育, コミュニケーションの必然性, 自分史, 教室内の関係性, 自己表現

1. 問題意識

1. 1. 日本語教育におけるコミュニケーション観変遷の概観

日本語教育では1980年代に、コミュニケーション・アプローチの普及という「パラダイムシフト」が起きた(佐々木, 2006)。それにより、それまでオーディオ・リンガル法による文型の定着を主たる仕事としていた日本語教師に、学習者のコミュニケーション能力育成についての配慮という新たな役割が求められることになった。

日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチの普及には、ネウストプニーの理論が大きな影響力を持った。ネウストプニー(1995)は、日本語教育の目的を、言語能力、社会言語能力、社会文化能力の3分類で構成されるインターアクション能力の育成であるとした。その上で、これらの能力は、教室で教えられるものではなく、日本人との実際のインターアクションを通じて学ばれるべきものであるとし、「日本語教育は、まず教室の外に出る方法を探すべきである」(ネウストプニー, 1995, p. 71)と主張した。

ネウストプニーの主張を受け、1980～90年代の日本語教育においては、学習者と教室外の日本人日本語母語話者との接触機会をもうけ、学習者に日本語による実際のインターアクションを経験させることを通じ、学習者のコミュニケーション能力育成を図る実践が盛んに試みられた。ビ

ジターセッション(村岡, 1992)、プロジェクトワーク(岸本, 1995)、ホームステイプログラム(植田, 1995)などがその例である。教室外の日本人との接触がなされない場合でも、日本人との接触場面を想定したロールプレイなどを教室内で行うことが、学習者のコミュニケーション能力育成につながるとされた。

2000年代に入ると、こういった日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ的とされる実践に対する反省や批判の声が上がり始めた。例えば、細川(2006)は、ネウストプニーが志向する、日本人との接触場面を想定し円滑なコミュニケーションを目指すという考え方の中に、固定的な日本人・日本文化観が前提としてあることを指摘し、そのような考え方にに基づくビジターセッションなどの活動が、しばしば日本人との接触それ自体を目的化してしまい、その活動が何を指すのかが見えなくなってしまうことを批判している。また、「ネイティブスピーカー」概念そのものに対する疑義も提起され(大平, 2001)、日本語教育を含む言語教育が理想的母語話者を規範的モデルとし、学習者をそこに近づけることを目標としてきたことへの反省もなされるようになった。

コミュニケーション・アプローチとは異なる角度で、2000年代に入り日本語教育への影響が見られるようになったのは、社会文化的アプローチ(山下, 2005)に基づくコミュニケーション観である。社会文化的アプローチは、学習を個人による知識の蓄積という従来の構図から、個人がコミュニティに参入し、他者とのインターアクション

* 東京福祉大学 (Eメール: ra_ha_@yahoo.co.jp)

ンの中で変容していく過程として捉えなおすことを基本的な立場としている。この観点に基づき、それまでコミュニケーション・アプローチの文脈で行われてきた日本語学習者と日本語母語話者の接触場面分析とは異なる、教室を一つのコミュニティと捉えた上での教師と学習者のインターアクション（嶋津，2003）や、学習者同士のインターアクション（菊岡，2004）の分析が行われ、そこで行われるコミュニケーションの様相や意義が考察されるようになった。この流れの中で現在の日本語教育では、単なる情報交換ではない対話による相互理解をめざすコミュニケーションの重要性（矢部，2005）や、コミュニケーションを通じた学習者のアイデンティティ形成（鄭，2013）等が論じられるまでにいたっている。

以上に述べたコミュニケーション観の変化が、冒頭で述べたように「パラダイムシフト」と表現される場合もあるものの、日本語教育全体があるときを境に一変したということではなく、さまざまな現場において多様なコミュニケーション観とそれに基づく無数の実践が並存しているのが日本語教育の現状である。しかしながら、以上の流れを踏まえるならば、今や日本語教師は、日本語教育実践における学習者のコミュニケーション能力育成について何らかの見解を持たないわけにはいかないだろう。また、コミュニケーション能力育成を目指した実践を行うという際も、単に日本語によるインターアクションを学習者に体験させればよいというような意識だけでは十分ではなく、そこで何を目標としてコミュニケーションが行われ、それが教育としてどのような意義を持つのかという、コミュニケーションの内容や質について考えなければならない時代となっているといえる。

1. 2. 海外の日本語教育におけるコミュニケーション教育実践が含む問題

前節で概観した日本語教育全体としてのコミュニケーション観の変遷を踏まえ、本節では、筆者の関心の対象であり、本稿で事例を検討する実践もそれに属する、海外での日本語教育における、コミュニケーション教育実践の問題について論じたい。無論、海外の日本語教育実践の現場は千差万別であり、本来ならそれらはひとくくりに「海外」と一般化して論じることのできない問題だが、ここでは筆者自身の国内外での経験を踏まえ、コ

ミュニケーション教育実践という観点で日本国内の日本語教室と比較した場合に浮かび上がる、おそらく海外の日本語教室に多く見られるであろう、以下の2点の特徴に焦点を絞って論じることにする。

日本国内と比較した場合、海外の日本語教室に多く見られる特徴

- ①教室の全学習者が母語を共有している。あるいは日本語以外の共通語を持っている。
- ②学習者が教室外の生活において、日本語を使う頻度や必要度が低い。

①は、学習者に、教室での学習者相互の日本語によるコミュニケーションの必然性を感じさせない要因となりえる。日本国内の日本語教室なら、母語の異なる学習者が集まっていることが多いので、教室内の共通語として日本語を使用することは無理のない流れとなるが、学習者が母語または日本語以外の共通語を共有していることが多い海外の日本語教室では、教室で日本語を使用することは必ずしも自然な流れとはならない。海外の日本語教室では、文法などを直接法ではなく学習者の母語や共通語を使った間接法で教えていることも多く、高校・大学などでは、同じクラスのメンバーで日本語の科目以外の授業も（当然ながら母語や共通語で）受けている場合もある。そういった状況では、例えば日本語会話などと銘打たれた授業のときに、教師が学習者相互に日本語でコミュニケーションさせようとしても、普段母語や共通語で話している相手とそのときにだけ日本語で話すことに、学習者が違和感を持ったり、必然性を感じなかったりしても無理はないだろう。

②は、主に学習者の学習モチベーションに関わる問題となりえる。教室内の学習者の多くに教室外で日本語を使用する機会が身近にあれば、日本語教室では、そのための準備として、学習者同士で日本語を使う練習をするということにもある程度必然性を持たせられ、学習者のモチベーションも維持できるだろう。しかし、そのような機会が身近に無ければ、モチベーションを維持することは難しくなる。教室外で日本語を使う機会があるかどうかは、学習者それぞれの個人的事情によっても違って来るが、クラス全体としてモチベーションを維持できるかどうかには、教室を取り巻

く日本語環境が大きく関わってくるだろう。

このような海外の日本語教室で、多くの学習者に日本語使用の必然性を感じさせ、日本語学習へのモチベーションを高めるための、もっとも簡明な方法は、学習者が日本人と接触する機会をもうけることであろう。目の前に現地語も分からず、英語なども得意ではない日本人を連れてくれば、日本語学習者に今ここでは日本語で話す必然性があると思わせることは難しくない。教師が日本人であれば、教室の外から日本人を連れてくる必要性は少なくなるかもしれないが、学習者のモチベーションの持続・向上ということを考えれば、教師以外にもいろいろな日本人と接触する機会があったほうがよい。学習カリキュラムの終盤に、日本人と接触するビジターセッションやプロジェクトワークなどを設定しておけば、そこにいたるまでの準備として、学習者に教室で文型や語彙を学ばせたり、ロールプレイをさせたりすることも説得力を持つ。

日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ普及の震源の一つがオーストラリアの大学という海外の日本語教育機関であった理由は、そこにネウストプニーという理論的指導者がいたということだけにはおそらくとどまらないのではないか。ビジターセッション、プロジェクトワーク、ホームステイなどといった活動は、「日本語による実際のインターアクションの経験を通じた学習者のインターアクション能力の育成」という目的のためという以前に、海外の日本語教育現場では、学習者に教室における日本語使用の必然性を感じさせたり、日本語学習へのモチベーションを持続・向上させたりするために、強力な効果を持ちえるのである。しかしそれだけに、海外でのそれらの活動は、上述の細川（2006）が批判するような、「日本人との接触それ自体を目的化してしまい、その活動が何を指すのかが見えなくなってしまう」という危険性を、国内における以上に、大きく含んでいるといえる。

しかし、筆者の管見の限り、この危険性は、現在に至るまでの海外の日本語教育実践において十分に認識されてきたとは言いがたい。昨今では、インターネットの普及により、遠隔地をオンラインでつなぐ日本語教育実践が盛んに行われるようになってきている。このような実践も、学習者が日本人とつながることが主眼となっていたり、

あるいは明示されていなくても活動の当然の前提となっていたりする場合が多い。しかし、その実践において実践者は何を指し、実践の中でどのような内容のコミュニケーションが行われたかということが、十分に省みられることは少ない。

1. 3. 海外の日本語教室で、教室の内側から日本語によるコミュニケーションの必然性を生み出していく可能性について

海外におけるインターネットを活用した日本語教育実践の中には、必ずしも日本人とつながることを主眼としていない実践も、近年では現れている。例えば、佐藤、深井、中澤（2011）は、アメリカの複数の大学間と台湾の大学で行ったプロジェクトとして、日本語学習者がインターネット上に日本語でブログを書き、学習者がお互いにそれを読みあってコメントするという活動を報告している。この活動の場合、ブログは第一の読み手として日本語学習者であるアメリカや台湾の大学生を想定して書かれているし、インターネット上で外部に公開されているので、一般の日本人もそのブログを読んでコメントすることはできるが、特に日本人だけをつながる対象としているわけではない。この実践では、学習者が日本語で世界に向けて発信し、世界の人々をつながることによって、学習者にとっての日本語によるコミュニケーション活動の必然性や日本語学習へのモチベーションを生み出そうとしている。日本人だけをつながる対象、あるいは学びを得る対象として特別視していないという点で、この実践は、ネウストプニーの影響下にある「教室の外に出る」コミュニカティブ・アプローチ的日本語教育実践や、多くのオンラインによる遠隔日本語教育実践からは一線を画しているが、学習者に教室の外部とのつながりを持たせるということにより日本語によるコミュニケーションの必然性を生み出すという点については、それらと変わるところはないともいえる。

前節で述べたように、海外の多くの日本語教育現場では、日常の延長としての教室では学習者に日本語によるコミュニケーションの必然性を感じさせることが難しい状況があり、そこで学習者に日本語で積極的にコミュニケーションさせようとするならば、どこかで日常からの断絶を生じさせなければならない。学習者が普段は接することの

ない外部の人間とつながる機会をもうけることは、その相手が日本人かどうかを問わず、日常からの断絶を実現する一つの有効な手段であろう。そもそも、海外での日本語教育は多くの場合外国語教育の一環であり、外国語教育は、自分たちの日常の外部について学ぶことや、外部とつながることを志向することによって、母語・母国語教育から区別されているともいえよう。しかし、外部とつながるということ以外に、海外の日本語教室において学習者にとっての日本語でコミュニケーションする必然性を生み出す可能性はないのだろうか。

1. 1. でもとりあげた社会文化的アプローチでは、教室をコミュニティとしてとらえ、学習者がそこに参入し他者とのインターアクションの中で変容していくことを学習と捉えている。また、このアプローチでは、学習者相互のインターアクションによってコミュニティ自体が変容していくことも、学習の成果として考えることが可能としている。この社会文化的アプローチの観点で考えるならば、海外の日本語教室において、特に外部とつながることがなくても、教室内での学習者相互のインターアクションを通じ、学習者相互の関係性を変容させ、その結果として日本語によるコミュニケーションの必然性を生み出すことができるのではないか、という一つの可能性が想定される。

また、1. 1. でも触れた、言語学習とアイデンティティ形成という観点から、海外の日本語教育について考えてみると、日常生活で日本語が必要とされず、日本語能力がその個人の社会的・経済的利益に直結する可能性も少ない国や地域（本稿でとりあげる実践を筆者が行ったフランスの地方がその一例である）の日本語学習者は、そのような状況の中であえて自らの意志で日本語を選択して学んでいるという行為が、自己と他者の差別化であり、アイデンティティのよりどころとなっている可能性がある。このような学習者の場合、日本語でコミュニケーションすることの必然性を、学習者自身の日本語学習への内発的動機から引き出すことができるのではないか、という考えも浮かぶ。

次章以降では、筆者がフランスの地方国立大学日本語専攻課程で行った、「『日本』と私の関係」を語る実践の終わりに「母語のフランス語では話せない自分のことが外国語では話せる」と述べた一人の学習者の、実践を通じた変容の過程を、以

上に述べた、教室コミュニティの変容と、学習者自身の内発的動機から引き出される、教室で日本語でコミュニケーションすることの必然性という観点に基づき、考察する。その上で、海外の日本語教室において、外部につながることがなくても、学習者にとっての日本語によるコミュニケーションの必然性を生み出す実践の可能性と意義を検討したい。

2. 「『日本』と私の関係」を語る実践の概要

2. 1. 基本事項

機関： フランスの某地方国立大学の日本語・日本学専攻課程

科目名： Pratique de la langue（言語の実践）

時期と期間： 2012年9月～2013年4月（週一コマ60分、10週×2学期間）

対象： 大学2年生（約50名、全員フランス語母語話者、日本語レベルは初級後半～中級前半）

2. 2. 実践の目的と目標

「言語の実践」は、教室外での日本語使用の機会が少ないフランスの学生に、実践的な日本語使用の機会を設けるという趣旨で設けられた全員必修の科目であるが、到達目標等は具体的には定められておらず、授業内容は実践担当者の裁量に任されている。実践者（＝本稿筆者）は、当クラスにおける「言語の実践」を「日本語によって自己を表現する、また他者を日本語を通じて理解する活動」と定義し、教室におけるこのような活動を通じ、学生一人ひとりが自分にとって必要な日本語（語彙・文型・表現など）を、自律的に判断・取捨選択して身につけていくことを実践の目的とした¹。

また実践者は、この活動によって表現される

1 本実践で、実践者は学生に対し、学習項目として文型などを示したり、学生の日本語を修正・添削したりするといった、規範としての日本語を示す行為を一切行っていない。しかし、クラスでの活動を積み重ねるうち、多くの学生に「クラスメイトが分かる言葉」という基準で自らが使用する語彙や表現などを取捨選択する様子が見られるようになった。このことについては、別の機会に改めて詳しく分析・考察したい。

べき「自己」とは、それぞれの学生のこれまでの「日本」との関わりや「日本」に対する見方であるとし、それを「『日本』と私の関係」という一種の自分史的な物語として、一人ひとりが教室でクラスメイトに向けて語り、お互いに聞き合い、コメントすることを、実践の最終的な目標とした。このような目標を置いた狙いは、日本語を専攻し大学を卒業しても、それだけでは安定した職を見つけることが難しいフランスの地方の現状において、「なぜ日本語を学ぶのか」という自分なりの理由を、学生一人ひとりが自分のこれまでの人生を振り返ることによって明確にし、学生の日本語学習へのモチベーションを維持・向上させていくことにあった。また、学生一人ひとりの「私はなぜ日本語を学ぶのか」という理由は、個人が自分ひとりで確信するだけでは十分ではなく、それが周囲からの承認によって支えられることで、より明確に学習モチベーションの維持・向上につながるはずである。そのため、「『日本』と私の関係」という自分史を、学生一人ひとりが教室でクラスメイトに向けて語り、お互いに聞き合いコメントするという活動が必要だと実践者は考えた。

ただし、自分史的な語りは、個人的な事柄に触れる可能性が高いので、教室に参加する学生同士の信頼関係がある程度確保されていなければ、学生はそれを教室で語ることに抵抗を示すであろうと予想された。そのため実践者は、クラス活動の初めから学生に自分史を語らせるということは考えず、まずは学生に日本語で発表したり、それを聞いたりすることに慣れさせることと、学生相互の信頼感を高め、教室をコミュニティとしてまとまりのあるものにしていくことを優先することにし、その具体的な方法として、学生にグループを組ませ、クラスで発表させるという活動を構想し、実施した。

2. 3. 活動の流れについて

年間を通じたクラス活動は、以下のような流れで行った。発表が計4回となったのは大学の定期試験に合わせたことによるが、1回目と4回目の発表以外は実践開始当初から実践者の構想として活動の内容や形態が確定していたわけではなく、この活動の流れは、実践者が学生の様子を見ながら、活動内容を適宜学生に提示したことによる結果である。

1 回目の発表 (1 学期前半 5 週) (発表時間は一グループにつき 15 分)

くじ引きで 5 人ずつグループ (クラス全体で 10 グループ) を形成。発表テーマは自由。

2 回目の発表 (1 学期後半 5 週) (発表時間は一グループにつき 20 分)

1 回目と同じグループで再び発表。発表テーマは自由。

3 回目の発表 (2 学期前半 5 週) (発表時間は一グループにつき 15 分)

3, 4 人ずつ自由にグループを組み発表 (クラス全体で 16 グループ)。クラス全体のテーマとして「私たちにとっての『日本』のイメージ」を実践者が提示し、単なる情報紹介ではない、自分の経験に基づいた、自分の意見を述べる発表をするように指示。

4 回目の発表 (2 学期後半 5 週) (発表時間は一グループにつき 15 分)

4 回目と同じグループで発表。クラス全体のテーマは「『日本』と私の関係」。

発表は基本的に日本語で行うこととしたが、聞き手にとって理解が難しいと思われる箇所に関しては、部分的にフランス語での解説や翻訳も許可した。

グループで発表をするという活動の形態にしたのは、日本語での発表という慣れないタスクを、学生同士で相互に助け合って遂行できるように配慮したためであり、くじ引きでグループを決めたのは、普段あまり話すことのないクラスメイト同士に交流の機会を与えるためである。これらはみな、クラスの学生同士の信頼関係を構築し、教室をコミュニティとしてまとまりのあるものにしていくことが狙いであった。また、初めの 2 回の発表のテーマを自由としたのは、発表を、教師から出された課題として強制的にやらされている感覚を少しでも和らげ、クラス活動に対する学生の自主性を喚起するためであった。

1・2 回目の発表で各グループが選んだテーマを、表 1 に示す。

ここでは各グループの発表内容を詳しく説明する紙幅がないが、各グループにテーマを自由に選ばせたのにも関わらず、すべてのグループの発表

表1 1・2回目の発表テーマ

グループ名	1回目の発表テーマ	2回目の発表テーマ
A+	天照	茶の湯
C	日本の創造	任天堂の進化
H	日本の祭り	東京の地区
J	日本の庭園	特殊なところ
ガグナム	節分と鬼	芸者と太夫
かつ	日本の中学校と高校	日本の料理
さっぽろ	北海道と札幌	日本の文化
ポヨ・ポヨ	日本の趣味	日本の伝説
まねきねこ	夏祭り	日本の映画
旅人	日本へ行くときに…	日本の音楽

が一様に日本に関連したテーマとなり、インターネットや書籍などから集めた情報を紹介するという発表内容となった。2回目の発表を終えた時点で実践者は、クラスの学生全体の共通の関心の対象が「日本」であり、このクラスは「日本」について論じる場だという合意が学生の間でなされていると判断した上で、3回目のクラス全体のテーマとして「私たちにとっての『日本』のイメージ」を提示し、「自分の経験に基づいた発表」をするように指示した。これは、発表の内容を単なる情報紹介から、学生個人の意見を表明するものに転換し、後の自分史を語る発表につなげていくことが目的であった。また、3回目の発表以降はくじ引きではなく学生に自由にグループを組ませることとしたが、それは自分たちの意見を述べる発表をするために、できるだけ意見の近い人同士でグループが組めるように配慮したものである。結果として学生たちが選んだ発表テーマは表2のようになった。

この3回目の発表では、実践者の意図が必ずしも学生全員に理解されず、特に「自分の経験に基づく」という部分で、まだ日本に行った経験がない学生は何をどう発表してよいか戸惑う場合が多かった。その結果各グループの発表は、経験に基づく自分の意見を押し出したものと、1・2回目と同じような情報紹介的なものに内容が分かれた。

4回目の発表では、当初の実践者の構想通り「『日本』と私の関係」という発表テーマを提示し、グループ発表という形態は残しつつも、その内容は学生一人ひとりが語る自分史とした。発表の構成についても、①「日本」と私の出会い、②大学で日本語を学ぶことにした理由、③大学での「日

表2 3回目の発表テーマ*

グループ名	発表テーマ
おいしいポテト	伝統的
JUMP	娯楽
ウサクミヤ	日本の美容
おおさか	コントラスト
団子	アートの分野の伝統と近代の対比
ねこ	けしき
サス	仕事と趣味のコントラスト
ピカピカ	日本の逆説
ブーイング	私たちの一次の日本のイメージ
14	日本の多様性
キラキラ	日本過度
やった	礼儀
忍者	日本人の利他主義
妖怪	日本の音楽
サンダース	日本人と自然
春	京都

* 全体テーマ：「私たちにとっての『日本』のイメージ」

本」と私、④「日本」と私の将来、というように、学生が自分史として発表を組み立てやすいよう実践者から細かく示した。

2. 4. 大学ウェブサイトの掲示板での活動について

2. 3. で述べた授業での発表の活動に加え、実践者は、大学ウェブサイトに当クラス専用の掲示板を設置し、グループでの発表後に、発表した学生は自分たちの発表についての反省コメントを、発表を聞いた学生はその発表についての感想コメントを、掲示板に書き込むことを成績評価の対象として義務付けた。また、2回目の発表以降は、クラスメイトから寄せられた感想コメントを読み、

それに返事のコメントを書くことも義務とした。

このような活動を行わせた理由は、学生にただ発表をするだけでなく、その発表の自己評価や学生同士による相互評価を行わせることにより、学生の自律的な学習としてクラス活動を成り立たせるためであった。また、掲示板を活用することにした理由は、クラスの学生数の多さと授業時間数の少なさを考慮すると、授業内で学生同士の意見交換のために時間をとることは難しいと考えられたことと、当該クラスの学生の全般的な特徴として、日本語では話したり聞いたりすることより、書くことや読むことのほうが得意な学生が多くみられたため、授業内に口頭でやり取りするよりも、ウェブサイトの掲示板上で文章による意見交換を行わせたほうが、活発なやり取りが起きるはずだと考えたためであった。

教室コミュニティの構築という観点で考えると、掲示板でのコメントのやりとりを通じた学生同士の意見交換は、授業時間に行う発表以上に重要である、というのが実践者の考えであった。そのため、本科目での成績評価対象は、授業での発表ではなく、掲示板のコメントとし²、学生の意識が授業中の発表だけでなく掲示板の活動へも向くようにした。

3. 「母語では話せない私のことが外国語では話せる」と述べた学生 R の事例

本章では、前章で概要を説明したクラス活動に参加し、その終盤に「母語のフランス語では話せない私のことが外国語では話せる」という内容のコメントを掲示板に書き込んだ、学生 R の事例を紹介する。筆者が R に注目するのは、R のこの発言は、このクラスでの活動を通じ、R の内側から R にとっての日本語でコミュニケーションすることの必然性が引き出されたことを意味していると考えからである。ここでは、彼がこのクラスの活動で残した掲示板のコメントと、『『日本』と私の関係』の発表で語った内容を時系列で見ながら、彼の変容の過程をたどることにする。以下

2 評価は、学生のクラス活動への参加度を評価するという考え方で行うこととし、コメント中の日本語の誤用などは問題としない旨をあらかじめ学生に伝え、個々の学生のコメントの回数と分量に基づいて点数化を行った。

に引用する R のコメントと発表の文字化データは、R 自身から匿名での公開の許可を得たものであり、添削・訂正等は一切加えていない。3. 4 で引用するクラスメイトの感想コメントも同様である。

3. 1. 1 回目の発表

R は、20 代前半の男子学生である。物静かな性格で、クラスでとりわけ目立つ存在ではないが、漢字に対して特別な関心を示し、まだ大学の授業では学習していない、他のクラスメイトが知らないような難しい漢字が読み書きできることは、クラス内でも周知されている。R は、この実践に参加していた時点では、まだ日本に行った経験がない。

1 回目の発表で R は、くじ引きにより T と F という二人の女子学生とグループを組むことになり、「A+」とグループ名をつけた。彼らは「天照」をテーマに選び発表を行ったが、これについて R は、掲示板に以下のような反省コメントを書いている。

私の発表のテーマは天照でした。神道が好きですからこのテーマは面白いと思いました。私の仕事は天照と皇室についてでした。最初にフランス語で私のテキストを書きました。そして日本語でそのてくすとを訳しました。それで、生徒がわかるために難しくくて大切な言葉選びました。そのことばは大きに書きましたけど遠い生徒がちょっと見られませんでした。でも、そのアイデアはよかったです。発表が大嫌いですから少し怖かったです。だから私は少し速く話しました。T と F がたくさん働きました。きれいでおもしろいしゃしんを見つけました。生徒はあの神話がまだ知っていますからわかるのがあまり難しくなかったと思いますけどほんやくしたことばは必要でした。

R は、この活動を通じて終始、自らが日本の伝統文化に関心を持っていることを表明している。この 1 回目の発表の際、R のグループはフランス語をほとんど話さなかったが、重要な語彙についてはフランス語の訳を黒板に書いていた。この発

表を行ったときの気持ちについて、Rは「発表が大嫌いですから少し怖かったです」と述べている。

3. 2. 2回目の発表

2回目の発表で、Rのグループは「茶の湯」をテーマに選んだ。この発表について、クラスメイトからは面白い内容だったという感想のコメントが多かったものの、茶の湯に関する日本語の語彙が難しすぎ、プロジェクターで映し出したスライドの中で語彙のフランス語訳を掲示していたにも関わらず、よく分からなかったというコメントも出された。このとき、Rは掲示板に以下のような反省コメントを書いている。

私の発表ねテーマは茶の湯についてでした。日本の古い文化について興味がありますからあのテーマが面白かったと思います。(中略) Fさんが見つけた茶の湯のビデオはよかったです。発表の日が嫌いでした。たくさん人の前に話すのが本当に嫌いです。ですから速く読みます。他の問題は私の読み方はひどいと思います。私の頭の中で読む時はいいのですがあの時だけです。あの発表の言葉は難しいと思います。ですから人が全然わかったと思います。ビデオのおかげ(筆者注:おかげ)少しわかりましたがそれだけです。

ここでもRは前回同様に、自分は発表が嫌いであることを述べている。そして語彙の難しさと自分の読み方のせいで、発表が聞き手に理解されなかったことを危惧している。

3. 3. 3回目の発表

3回目の発表で、RはH、Cという女子学生と共に、「春」という名のグループを組んだ。前章で述べたように、3回目の発表の前に実践者は、「私たちにとっての『日本』のイメージ」というクラス全体のテーマを提示し、単なる情報紹介ではない、自分の経験に基づいた、自分の意見を述べる発表をするように指示している。これを受け、クラスの中には、日本に行ったときの経験を語るなど、自分の意見を前面に押し出した発表をするグループも現れた。しかし、「京都」をテーマとした「春」グループの発表は、前回までの発表で

クラスの全グループが行っていたのと大差がない情報紹介的な内容で、メンバー個人の意見が見えにくい発表であった³。この発表について、Rは以下のような反省コメントを書いている。

私の発表は京都についてでした。最初に私たちはどう選べばいいとわかりませんでした。じゃ、京都を選びました。私にとって京都は私の一番好きな日本のイメージです。確かに、京都は私にとって古くて伝統的な日本です。私にとって東京は近代的すぎると思います。ただしテーマを選んだ後でどうすればいいとちょっとわかりません。私たちは日本のイメージについて話さなければなりません。そして十五分の発表しなければなりません。どうその二つ指令を一緒にすればいいと考えました。三つ部分を作りました。Hさんは京都の歴史の部分をしました。Cさんは京都のころをしました。私は京都と東京の違いをしました。最初の二つの部分は少し指令ではなかったと思いますけどどう他のことを言えばいいとわかりませんでした。私の部分は確かにちょっと短かったと思いますけど私の本当の感想を京都についてです。私たちは日本についてたくさんイメージがありますけど京都は私たちにとって一番好きなのです。

この発表について、クラスメイトからは「声が聞こえなかった」「フランス語での話が多すぎた」「観光案内かWikipediaみたいで、自分の意見がなかった」といった感想が寄せられた。これに対し、Rは以下のように返事のコメン

3 3回目の発表の前、実践者は学生に対し、事前に発表のテーマを実践者に伝えるように指示している。これは、発表で単なる情報紹介ではない自分の意見を語るために、そのテーマが妥当かどうかを実践者と学生で話し合い、場合によってはテーマを変更するためであった。(実際にいくつかのグループはテーマを変更した。)しかし、「春」のグループは、テーマを実践者に伝えたのが発表の直前であったため、実践者は「京都」というテーマの妥当性について「春」グループの学生と話し合う時間が持たなかった。

あなたたちのコメントをよく読みました。違ったことを読みました。悪くていいことがあります。最初に悪いことについて話しましょう。

一番。人々は私の声を聞こえなかったと言いました。それについてごめんなさいけど人々の前にいる時に私は話すのが上手ではありません。人の前に話すのが大嫌いですよ！あの時にちょっと怖くなります。

二番。人々は私たちがフランス語で話してすぎたと思います。実は私たちの発表はちょっと短すぎたと思いますからあの発表が長くなるために翻訳しました。ただし、他の理由は他の発表の時人が日本語で話す時にちょっとわかりませんでした。ですから、人々はちょっとわかるために翻訳しました。

三番。人々は指令をしなかったと思います。人々は私たちの発表は日本のイメージではないと思います。観光するためだと思います。実はそんなこともちょっとと思います。確かに、京都の歴史ときれいな場所は指令ではないと思いますけどどう言えばいいのことちょっとわかりませんでした。京都は私たちの好きなイメージですけどあのところにまだ行きませんでしたからたくさん言うことがありません。私の部分は私の本当のイメージですけどちょっと短かったです。四番。人々は私の部分がなぜここにいったとわかりませんでした。実はあの部分のおかげでなぜ京都を選んだと見せたかったです。京都と東京は二つの違う反対なイメージです。私たちは伝統的イメージですから京都を選びました。

いいことについて話しましょう。

人々がたくさん京都が好きです。写真がきれいだったと思いました。私たちと人々が京都について同じ感想があってよかったです。人々は行きたいのがたくさんあります。それじゃ、読んでくれてありがとうございます。

ここでRは1, 2回目の発表の反省と同様、自分は発表が苦手で嫌いであることを述べている。またフランス語で多く話したのは、他のグルー

プの発表を聞いたときに日本語が分からなかったから、としている。また、自分たちの発表が観光案内のようであったことを認め、「自分の経験に基づいた発表」という実践者の指示からは外れていたことも自覚しているが、「京都」は確かに自分たちの日本のイメージであること、しかしグループの誰もがまだ京都に行ったことがないので、「自分たちの経験に基づいた発表」といわれても、どのようにしたらよいか分からなかったと述べている。

3. 4. 4 回目の発表

4回目の発表においてRは、以下のような自分史を語った。以下は、Rの発表を記録したビデオから、筆者が音声文字化したものである。

私の日本の興味は、13歳のときに生まれました。確かに、あのときに、学校の映画館に行きました。あの映画は、「もののけ姫」でした。あのときは、日本語を初めて聞きました。一年あとで、私の最初の漫画を読み始めました。あの漫画は、「シャーマンキング」でした。あの漫画のおかげで、日本の伝統的な文化に興味を生まれました。「ゆきおろし」。あのときから、日本に行きたいと思いました。行きたかったです。それで、高校で日本語の勉強を始めました。私の高校に、日本語の授業はあまりありませんでしたから、家で日本語を勉強し始めました。ただし、高校のあと、日本語をやめました。2年高校あとで、パソコンの専門学校に入学しました。あの学校で、二つの言語を選ばなければなりません。英語とドイツ語か、スペイン語か、中国語。じゃ、日本語を勉強しましたから、中国語を選びました。それは、漢字の興味を生まれたときです。わたしだけ、漢字を勉強しました。他人は、ローマ字だけを勉強しました。あの学校で、一年だけ勉強しました。授業はあまり好きではありませんでした。しかも、中国語の授業のせいで、日本語をもう一度勉強したかったです。じゃ、〇〇大学（筆者注：本実践を行った大学）に行きました。将来について、日本語の勉強は本当に面白いと思います。でも、

あの勉強と、将来がないと思います。日本へ行きたいけど、そして働きたいけど、難しすぎると思います。だから、日本語の勉強のあとで、他の勉強を選ばなければなりません。しょうがなかったです。

この発表について、Rは掲示板に以下のような反省コメントを書いた。

あの発表が面白かったと思います。確かに最初にあの発表を書くために大変なことをしませんでした。私はあまり話しませんけどよく考えます。私についてよく考えます。じゃ、私について書くために難しくなかったです。ただし、フランス語で私について話すのがちょっと難しい私にとってです。なぜそんなことをちょっとわかりません。気持ちについて話すのがちょっとできません。ただし、外言語で話す時にそんなことをできます。外言語で話す時に違いです。たぶん私は外言語で話す時に人々がわからないからです。私について話したいけどフランス語でそれをできませんからあの発表が面白かったと思います。(後略)

ここでRは、「怖い」「嫌い」と述べていたそれまでの3回の発表とは違い、初めて「発表が面白かった」という感想を述べている。そのように感じた理由についてRは、自分は自分自身のことについてよく考えているが、普段使っているフランス語では、なぜかは分からないが自分自身のことについて話せない、しかし「外言語」(外国語)では、自分について話すことができるからだとしている。

「春」の発表について、クラスメイトからは多数の感想コメントが寄せられた。そのうち、Rについて言及しているコメントを中心に、いくつかを以下に抜粋する。

(Y) 春グループの発表をありがとうございます。皆さんがわかりました。難しい言葉があまりありませんでした。Rさんは日本語が難しかったと言いました。どうして日本語の勉強辞めなかったんですか。

やっぱり、Rさんの部分の理解は分かりにくかったです。アーテキュレートしたほうがいいですね。

パワーポイントがありませんでしたが、使う言葉が卑近ですから理解は簡単だと思いました

Rさん、もののけ姫は私の最初のアニメの一つでした。すごいですね。勉強してがんばれ。

春グループの発表は面白いでした。話す方が分かり良かったと思います。三番の人(筆者注：R)は声がちょっと弱いでしたが、文法が良いでした。

高校で日本語を勉強してラッキーです。ほとんどの人はアニメのおかげで日本語を初めて聞きましたと思います。

はるのメンバーの読み方が難しかったから、すべてを理解していなかった、すみません。。。Rは初めに自分で日本語を勉強していた、いいですね。漢字が好きですね、とてもすばらしいです、頑張ってください！

HさんはたくさんためらいましたとRさんは大声で話しませんでしたから、二人のスピーチをあまりわかりませんでした。

春グループの発表は良かったです。皆さんが強く話しましたから、良かったです。それでも、たぶんパワーポイントがあればなりません。皆さんは漫画とアニメが好きですね。たくさん人はアニメや漫画が好きですから、日本を捜し当てたとおもいます。多きな共通点ですよ。

三番目の人、シャマンキングの漫画が好きですね。他のもありますか。漢字の勉強に興味深いありますね。私にも漢字は大切なことです。一番好きな漢字は何ですか。日本で働くのは難しいだそうですが、諦めないでください！

最後の人(筆者注：R)の発表の方が分か

りやすくてよかったと思います。もののけ姫を見て初めて日本語を聞いたと言いました。素晴らしい映画ですね、私も大好きです。これからも頑張ってください。

Rさんは日本で働いているのは大変そうと言いました。私もそう思います。

これらのコメントに対し、Rは全員に対してのまとめた返事として、以下のようなコメントを掲示板に書いた。

始める前に書いてくれてありがとうございます。私はあなたたちのコメントを読んだときに私のコメントが本当に悪いと思います。ごめんなさい。あなたたちのコメントを読んだときに色々なことを私の部分について読みました。

最初に、人々が私の声はまだ弱すぎたと思います。めんどくさいね。。。あの時にはもっと強く話したと思いますけど十分ではありませんでした。ただしある人が『あの時にあなたの声がかかった』と私に言いました。

人々が私の部分が面白かったと言いました。あのことが良いと考えたほうがいいと思います。確かに、私の生活は本当に面白いですね！じゃ、ありがとう。

(中略)

Yさんが『日本語が難しかったと言いました。どうして日本語の勉強辞めなかったんですか』と書きました。

じゃ、私にとって日本語が難しいと思いますからあの言語の勉強を続きたいです。あの言語が好きです。そして他の理由は昔技師の専門学校を終わる前に辞めましたから他の勉強を終わる前にもう辞めたくないんです。

Rは、自分の声が十分に強くなかったという感想があったことを残念がりつつも、自分の発表内容について「面白かった」というコメントがあったことを受けて、「私の生活は本当に面白いですね！」と自らの人生に対する肯定感が強まった様子を見せている。

4. 考察

4. 1. 情報伝達から自己の語りに移行したことにより、学習者の中から引き出されたコミュニケーションの必然性

3章で見たように、Rは1～3回目の発表後は、発表をすることが「嫌い」「怖い」とコメントしていたが、4回目の発表後には、発表が「面白かった」「楽しかった」とコメントしている。このRの変容の要因は、どこにあったのだろうか。

まず、Rが当初なぜ発表を「嫌い」「怖い」と感じたのか、その要因から考えてみたい。Rのグループの1、2回目の発表のテーマは、「天照」「茶の湯」であり、そのようなテーマが選ばれたことには、日本の伝統文化への関心というRの意向が反映されている。しかし発表の内容は、日本の神道や茶道についての情報をまとめたものであり、R自身の考えや経験を直接に語るものではなかった。このような内容の発表をする場合、集めた情報を正確に聞き手に伝達することが発表の目的となる。しかし、それを使い慣れない日本語で行うということは、Rにとって重圧だったのではないだろうか。そもそも、実践者を除けばフランス語母語話者しかいないその教室で、聞き手への正確な情報伝達だけを目的とした発表をするのなら、それはフランス語で行うのが最もふさわしい。Rがいくら日本の神道や茶道のことをクラスメイトに知ってほしいと思っていたとしても、そこが日本語の教室であるというだけでは、Rの内側からはそれらを日本語で発表しなければならない必然性は生まれてこなかったであろう⁴。そのように、自分にとって明確な必然性が感じられないまま、運用力に自信があるわけではない日本語で、情報を正確に伝えることだけを意識して発表を行うということが、Rに発表が「嫌い」「怖い」と思わせる要因となったのではないかと思われる。

3回目の発表で、実践者は、「私たちにとっての『日本』のイメージ」をテーマとして「自分の

4 3回目の発表の反省コメントでRは、他のグループの発表を聞いてよく分からなかったため、自分のグループの発表ではフランス語の翻訳を多くしたと述べている。このことから、この時点までのRは発表で情報を聞き手に正確に伝達することを重視しており、それが困難な日本語で発表することの必然性をあまり感じていなかったことがうかがえる。

経験に基づいた」発表をするよう学生に指示をした。これには、情報伝達から自分の意見を語る発表へ移行するという実践者の意図があった。しかしこのときのRのグループの発表は、「観光案内のようだった」という感想にみられるように、情報伝達的な内容としてクラスメイトには受け止められている。Rは、3回目の発表の反省コメントで、自分たちの発表の内、京都の歴史や地理を紹介した部分については「(実践者の) 指令ではなかった」といっており、実践者の意図を理解できていなかったわけではないと思われる。少なくともRは、発表で自分が担当する「京都と東京の違い」の部分では、実践者の指示に沿って、自分が持っている「京都」のイメージという、自分の意見を含んだ内容を語ろうとした。しかしRは、日本に行ったことがないこともあり、経験に基づいて語れることが少なく、短い発表しか準備できなかった。結局、Rの3回目の発表は成功したとは言えず、Rは発表について、クラスメイトの感想に「写真がきれいだった」というコメントがあったということぐらいしか肯定的に捉えられていない。そのため、Rが発表に対して持っていた「嫌い」「怖い」という認識が変わることもなかった。

4回目の発表を面白いと感じられた理由を、反省コメントでRは「私について話す」ことができたからだと言っている。なぜ、Rは4回目の発表で「私について話す」ことができたのだろうか。Rは「外言語(外国語)で話すときに人々が分からないから」とその理由を述べているが、それについてはひとまず置き、ここでは実践者としての筆者の見解を述べたい。

1～3回目の発表と4回目の発表の大きな違いは、1～3回目は発表の構成について筆者は学生に細かい指示を与えなかったのに対し、4回目は「『日本』に関わる自分史」として、発表の構成を実践者が指定したという点である。3回目の発表の時点でも、Rは自分について語ることを意識しなかったわけではない。しかし、「京都」という発表テーマで、Rは京都と東京の違いに関して調べた情報を述べたのみであり、自分がなぜ京都に関心を持つのかなどといった、自分の考えについてうまく語るができなかった。ところが、4回目の発表で、「『日本』に関わる自分史」という語りの形式が構成として示されたことにより、R

にとっては、自分が日本に行ったことがなくても、発表で自分の経験に基づいてどのように「日本」に関わる自分の考えや気持ちを語ればよいのかという方法が明確となった。このことが、Rに情報伝達的な発表から「私について話す」発表に移行することを可能にしたと考えられる⁵。

Rは4回目の発表の反省の中で、自分は自分についてよく考えているが、普段はそれを話したくても話すことができないといっている。Rは、自分についてのこと、例えば「もののけ姫」の映画や漫画との出会いを通して日本文化への関心が高まったということや、自分が漢字にこだわるようになったきっかけである、コンピュータの専門学校で中国語を学んだときに、他の学生がローマ字で勉強していたのに、自分だけが漢字で勉強していたということなどを、誰かに語り、理解してもらいたいという気持ちを心のどこかでずっと持ち続けていたのであろう。しかし、そのような機会をRは持つことができなかった。

4回目の発表のとき、おそらくRのそれまでの人生で初めて、自分について他者に向けて語るということを明確な目的とした場が与えられた。そして、自分史という、自分について語るための形式も与えられた。それによってRは、ずっと語りたと思っていた自分のことについて語る事ができたのである。

4回目の発表でRが行ったのは、どこかから集めてきた日本に関する情報をクラスメイトに伝えるという、単純な情報伝達ではない。Rが語ったのは「日本」に関わる自らの実際の経験とそのときの自分の気持ちであり、それはまぎれもない自己表現である。日本の神道や茶道のことは、Rでなくても語る事ができる。しかし、Rの自分史はRにしか語れない。このことが、Rに発表のオリジナリティについて自信を持たせ、発表を

5 R個人についていうならば、3回目の発表の時点で「自分史」という形式が与えられていれば、Rはどう発表したらいいかと戸惑うこともなく、発表についてもっと早くから楽しさを感じられていたかもしれない。しかし筆者は、クラス全体の動向を見据えて、その時点で適当と思われるクラス活動の方向性を決め、最終的にクラスの学生全員が無理なく自分史を語る事ができるようにすることを考えていた。そのため、活動の途中経過では、Rのように戸惑う学生が出てしまわぬことを考えた筆者は考えている。

「怖い」「嫌い」と感じさせない要因となったと考えられる。

このように、クラスでの発表という活動において、自分を語る場と「自分史」という語りの形式が与えられたことにより、Rは自らの発表を情報伝達から自己を語る内容に移行させることができた。その結果として、Rは普段から考え、誰かに向けて話したいと思っていた、自分についてのことを語ることができたのである。これは、自分について語るという、Rにとってのコミュニケーションの必然性が、教室という場においてRの内側から引き出され、言語活動として現実化した出来事であると見ることができるだろう。

4. 2. 外国語だからこそ「私について話せる」 教室内の関係性の構築

4回目の発表で、Rが自分について語ることができたのは、前節で述べたように、自分を語る場と「自分史」という語りの形式が与えられたことがひとつの理由であると筆者は考える。しかし、理由はおそらくそれだけにはとどまらない。ここでは、「私について話す」ことができた理由としてR自身が語る、「外言語（外国語）で話すときに人々が分からないから」という説明に注目したい。

まず、注意しなければならないのは、Rは自分が発表で語ることに、「人々が分からない」ことを望んでいたわけではないということである。Rは、4回目の発表について「人々が私の声がまだ弱すぎたと思います」ことに対し「もっと強く話したと思うけど十分ではありませんでした」と言っていることから分かるように、発表ではできる限り強く大きい声で話そうと努力し、自分のことが聞き手に届くように配慮していた。またRは、自分の発表内容についてクラスメイトが「面白い」といつてくれたことに感謝し、「私の生活は本当に面白いですね」とコメントを書いている。これらのことから、Rは発表で何かを伝え、聞き手に分かってもらうことを望んでいたのは明らかである。

では、なぜRは、聞き手に理解されることを望んで日本語で発表を行ったのにも関わらず「外言語で話すときに人々が分からないから」「私について話せる」と述べるのだろうか。Rの真意について、確実なことを述べるのは難しい。ただ、

Rのコメントに基づいて明確に言えるのは、Rにとっての自分とクラスメイトとの関係性が、フランス語で話すときと、日本語で話すときでは、まったく質の違うものになっているということである。

Rは、自分も聞き手も十分な運用能力を持ち、情報交換に不都合がないはずのフランス語では、自分について語るができない。しかし、自分も相手も運用能力が不足している日本語では、自分について語るができると感じている。このように、Rにとって、同じクラスのクラスメイトが相手であっても、フランス語で話すことと日本語で話すことは、まったく異なった意味合いを持つものになっている。

仮に、このクラスでフランス語で自分史を語る場が設けられたと想定してみよう。それでも、Rは自分がいつも話したいと思っていた、自分についてのことを話すことができるだろうか。「フランス語では私について話すことができない」とRが述べている以上、Rは、自分史という形式が与えられても、フランス語では自分についてのことをクラスメイトに話せないであろう。ではRは、それほど親しくないが日本語に習熟した人が相手だったとしたら、日本語で自分について話せるだろうか。Rは「外言語で話すときに人々が分からない」から自分のことが話せると言っている。だとすれば、日本語で話したときによく分かる相手に対しては、Rは日本語でも自分のことは話せないということになる。結局、Rの発言から推測される限りでは、Rが自分について話すことができると感じられるのは、日本語を通じたクラスメイトとの関係においてのみであろうと考えられる⁶。

このような、Rにとってのフランス語と日本語を媒介とするクラスメイトとの関係性の違いの認識が、どのような要因によって生じたかは、本稿で示したデータのみから特定することはできない。ただ、この違いの認識が、このクラスの活動以外の要因によってRの中に生じたとは考えにくい。Rがクラスメイトと日本語でやり取りする機会が、

6 このように考えると、仮に日本語母語話者である筆者が、Rに日本語ないしフランス語で個別にインタビューを行ったとしても、Rは筆者に自分の考えを語るができない可能性が高い。よって、Rの真意は、Rが日本語でクラスメイトに向けて語った言葉から読み解くより他にないということになる。

このクラスの活動以外にあったとは思えないからである。このクラスでの、日本語での発表と掲示板での日本語でのやり取りという活動の積み重ねの中で、クラスの学生の中に、普段使っているフランス語を媒介とした関係性とは違う性質を持った、日本語を媒介とした関係性が徐々に構築され、それがRに自分について語ることを可能にした、と考えるのが妥当だろう⁷。このようなクラスメイトとの関係性という条件の下で、自分史という語りの場と形式が与えられたとき、Rの内側から、自分について語るという、教室での日本語によるコミュニケーションの必然性が引き出されたのである。

5. 結論

Rの日本語学習への動機は、日本の伝統文化という、自文化の外部にあるものへの関心が基点となっている。外部を学び、外部とつながるといふ外国語教育の基本的な志向は、Rの関心と重なるものであり、日本語の教室において自分の知らない日本のことについて学ぶことができたり、日本人と接する機会があったりすれば、おそらくRは喜びを得たであろう。しかし、それだけが大学での日本語学習に関してRの求めていたことだったのだろうか。Rの自分史の語りを見ても分かるように、大学で日本語を専攻したというだけでは、日本に行って仕事を見つけるのは難しいことを、Rは十分認識している。つまり、日本語が外部とつながる手段となることは、Rにとって大学で日本語を学び続けることのモチベーションの源泉にはなっていない。それよりもRには、他の学生が知らない漢字を覚えて自己と他者を差別化することや、難しいとされる日本語の学習をあきらめない意志の強さを示すということが、日本語を学び続けることへのより強い動機付けとなっているように見える。そして、Rはそのように自分が考えていることを、誰かに語り、分かっても

らいたいという思いを抱えていたのである。本実践においては、自分史という語りの形式とそれを語る場、そして日本語を媒介とした、母語によるものとは異質のクラスメイトとの関係性という要素が、Rの思いを、「『日本』と私の関係」というテーマの発表として具現化させた。そしてそのことが結果的に、「普段自分でよく考えているが母語では語れない自分についてのことが外国語では語れる」という、Rにとっての、この教室で日本語で語ることの必然性を引き出したのである。

海外の日本語学習者がみな、日本語を学ぶことに関してRほどの強い思いを抱いているというわけではないだろう。しかし、現代ではどの国や地域でも、外国語を学習しようとするときに日本語しか選択肢がないという状況はまず考えられない。よって、何かの理由によって日本語学習が強制されたのでない限りは、どの日本語学習者も複数の学習可能な言語の中から自ら日本語を選びとったのであり、その選択には学習者自身の何らかの思いが反映されているはずである。つまり、海外の多くの日本語学習者にとっては、自分が今日本語を学習しているという行為自体に既に自身の思いの表現という要素が含まれているのである。だから、海外の日本語教室においては、自分について語ることが、学習者にとって必然性のある活動になりうる可能性を潜在的に持っていると考えることができる。

しかし、この可能性は、今まで海外の日本語教育においてはほとんど省みられることがなかった。なぜなら、これまでに述べてきたように、海外の日本語教育は多くの場合が外国語教育の一環であり、外国語教育は、外部を知り、外部とつながることを志向するものであると、教師も学習者も当然のようにみなしてきたからである。もちろん、福島、イヴァノヴァ(2006)が日本と関係の薄い地域における日本語教育の意義について「異質のラングを内部に取り込むことで世界認知の方法を豊かにし、既存の世界観(=ラング)を活性化し、ラング活性化は実践としてのパロール(=個の生)を豊かにしてくれる」(p. 62)と述べるように、日本語学習を通じて外部を知り、外部とつながることは、海外の日本語学習者にとって意義深い経験となりえる。だが、外部とのつながりばかりに注目していると、学習者にとっての日本語学習が、身近な他者に向けて自己を表現する行為でもある

7 本実践ではRの他にも、「このクラスではフランス語では話せない自分についてのことが日本語で話せる」という趣旨のコメントをした学生がもう一人いた。このことを鑑みても、日本語を媒介とした母語とは異質の関係性という感覚は、Rだけに見られた特殊な出来事ではなく、クラスである程度共有されたものであったと筆者は考えている。

という側面がなおざりにされることになる。

本実践は、2. 2. で述べたように、学生が「なぜ日本語を学ぶのか」という自分なりの理由を、学生一人ひとりが自分のこれまでの人生を振り返ることによって明確にすることを目標としていたものであり、そのための方法として筆者が考えたのがクラスで学生に「日本」に関わる自分史を語らせることであった。よって、本稿で主題として論じている、教室の外部とつながらずに学生の内側から日本語によるコミュニケーションの必然性を引き出すことを、筆者は最初から本実践で目指していたわけではない。しかし、学生がクラスで自分史を語ることができる状況を作るために筆者が配慮した結果、Rが「普段自分でよく考えているが母語では語れない自分についてのことが外国語では語れる」と感じるような状況が生まれた。このことは、あくまで結果的にだが、本実践により、Rの内側から日本語によるコミュニケーションの必然性が引き出されたことを示している。そして、Rの自分史やコメントを見る限り、Rにとっては、将来的にも実現できるかどうか分からない、日本語を通じて外部とつながることよりも、今この教室で自分について日本語で語り、クラスメイトに受け入れられたという事実のほうが、自己肯定感を得たという意味では重大なことであったように思われる。

Rの事例は、海外の日本語教室において、外部とつながることがなくても、「母語で語れない自分のことが語れる」という形で、学習者の内側から学習者にとっての日本語でコミュニケーションすることの必然性が引き出せるという可能性、そしてそのようにして教室で自分について語ることが、学習者にとっては外部とつながること以上に重要な経験となりえるという意義を示しているといえる。

6. 今後の課題

本実践により、海外の日本語教室において、内側から学習者にとっての日本語のコミュニケーションの必然性が引き出されたといっても、それだけでは、その場での日本語によるコミュニケーションの基盤を作ったということにすぎない。そこででの実践が教育として意味を成すには、この基盤の上に立って、このクラスでどんな意義のある

コミュニケーションができるのかが、さらに深く問われるだろう。今後何らかの形で、本実践を発展させていくことが、筆者の今後の課題である。

また、言語の教室において学習者が自分史を語ることは、本稿で述べたような学習者の自己表現を実現するという効果に加え、学習者が内省と他者との相互作用を往還する中で言語活動を活発化させていき、自己や他者の理解を深めていくという、言語学習を通じた市民性の育成にも通じる意義があることが、本実践の他の学習者の事例では明らかになっている。このことについては、別の機会に詳しく論じることにしたい。

文献

- 植田栄子 (1995). 海外日本人家庭で行うホームステイプログラムの有効性——タイにおける日本語学習者の場合『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』2, 213-232.
- 大平未央子 (2001). ネイティブスピーカー再考. 野呂香代子, 山下仁 (編) 『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』 (pp. 85-110) 三元社.
- 菊岡由夏 (2004). 第二言語の教室における相互行為——“favorite phrase の使いまわし”という現象を通して『日本語教育』122, 32-41.
- 岸本俊子 (1995). 米国地方都市におけるプロジェクト・ワークの展開——日本人コミュニティとのインターアクションを取り入れたプログラム『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』3, 265-280.
- 佐々木倫子 (2006). パラダイムシフト再考. 国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈——学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』 (pp. 259-283) アルク.
- 佐藤慎司, 深井美由紀, 中澤一光 (2011). 文化活動を取り込んだ活動——ブログ・プロジェクト実践概要. 佐藤慎司, 熊谷由理 (編) 『社会参加をめざす日本語教育——社会に関わる, つながる, 働きかける』 (pp. 75-102) ひつじ書房.
- 嶋津百代 (2003). クラスルーム・アイデンティティの共構築——教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス『日本語教育』119, 11-20.
- 鄭京姫 (2013). 日本語教育と「日本語人生」——

- ことばとアイデンティティについての私論.
細川英雄, 鄭京姫 (編) 『私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ』 (pp. 219-254) 春風社.
- ネウストプニー, J. V. (1995). 『新しい日本語教育のために』 大修館書店.
- 福島青史, イヴァノヴァ・マリーナ (2006). 孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み——ウズベキタン・日本人材開発センターを例として『国際交流基金日本語教育紀要』 2, 49-64.
- 細川英雄 (2006). 「社会文化能力」から「文化リテラシー」へ——日本語教育における「文化」とその教育概念をめぐって『リテラシーズ——ことば・文化・社会の日本語教育へ』 2, 129-144.
- 村岡英裕 (1992). 実際使用場面での学習者のインターアクション能力について——「ビジターセッション」場面の分析『世界の日本語教育』 2, 115-127.
- 矢部まゆみ (2005). 対話教育としての日本語教育についての考察——〈声〉を発し、響き合わせるために『リテラシーズ——ことば・文化・社会の日本語教育へ』 1, 1-13.
- 山下隆史 (2005). 学習を見直す. 西口光一 (編) 『文化と歴史の中の学習と学習者——日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 (pp. 6-29) 凡人社.

謝辞：本稿は、2015年3月に開催された言語文化教育学会第1回年次大会における筆者の発表を基点にしています。当日発表会場にお越しくくださった方々、貴重なご意見ご感想を下された方々に深く感謝申し上げます。