The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	中国人就学生の日本語学習の実態 : 再履修者のケース・スタディによる分析
Author(s)	中井, 好男
Citation	阪大日本語研究. 2010, 22, p. 173-204
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/6453
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『阪大日本語研究』22（2010）

中国人就学生の日本語学習の実態
—再履修者のケース・スタディによる分析—

How do pre-college students from China study Japanese language?
– a case study of three students who repeated the same level –

中井　好男
NAKAI Yoshio

キーワード：中国人就学生、学習方法、学習観、教師像、学習者像、積極性

要旨

本研究は、日本語学校での授業観察を通して、中国人就学生の学習の実態を明らかにすることを目的に行った。特に、現場の教師にやる気がないと評価される再履修者に焦点を当て、彼らの学習がどのように進められているのか調査した。再履修者や教師の間で起こるインタラクションなど、学習に直接関わる部分の記録や授業後のインタビューをデータとして、ケース･スタディによる分析を行った。それによって、学習の実態や学習者と教師の間にある認識の相違が明らかになった。やる気がないと教師の目には映る再履修者はそれぞれの学習スタイルで学習を進めていた。学習者はそれぞれが持っている学習観、学習スタイル、教師像、自分自身による学習管理によって学習方法を決定している。その一方、教師も教師が持つ学習観、学習者像等に影響された教授方法を実践している。しかし、教師が持つ学習観や学習者像が再履修者についての誤解を生み出しているため、教師自身の認識を改める必要があることが分かった。

１．はじめに

日本語学校に在籍する中国人就学生は、増減を繰り返しながら、2008年７月１日現在で17,968人となり、就学生全体の51.4％を占めるようになった（http://www.nisshinkyo.org/j147.pdf 2009/4/8）。従来、就学生の多くは大学への進学を希望しており、日本語学校は予備教育としての日本語教育を行ってきた。しかし、現在では、大学院や専門学校などの進学先の多様化や、文化交流などを目的とした短期留学生の増加など、様々なニーズへの柔軟な対応が日本語学校には求められている。

本研究で調査を行った日本語学校は進学に重点を置いた予備教育としての日本語教育を行っている学校で、調査当時は中国人就学生が急増していた時期であった。調査校に在籍する中国人就学生のほとんどが１年半あるいは２年のコースに在籍し、初級クラスから

スタートしていた。最も多かったのは初級、中級をそれぞれ半年で終え、上級に進むというコースであるが、この進級のペースについていけない学習者が出ることがあった。このような学習者は同じレベルで再度学習を進めることになっており、学期末に行われる定期テストの点数や学習態度、クラスの設定数や学生数などの学校運営状況といった要素も考慮した上で進級させるかどうかが決められている。この「再履修者」については現場の教師から否定的な評価や対応に苦慮しているという声が多く聞かれていた。そこで、再履修者の学習状況を調査するために、本研究を行った。

2．先行研究

近年、中国人就学生は「一人っ子」が大半を占めるようになった。それ以降、彼らの学習態度や学習意欲が大きく変化した。「やる気のない」学習者が見られるようになる（嶋本, 2004）など、来日する学習者のニーズの多様化や中国における環境の変化といった様々な要素が学習者の質的な変化をもたらしている。例えば、最近では、日本文化の中でも特に「漫画」文化が中国に流れ込み、中国の青年達の文化に変化が見られている。このような環境の中、漫画に大きな関心を抱く「中国動漫新人類」という若者が現れ、彼らの中には反日感情を抱きながらも日本語には関心を持つ日本語学習者がいると言われている（遠藤, 2008）。

このように変わりつつある中国人就学生を知るために、学習動機という側面から調査が行われている（中井, 2009）。それによると、学習動機の変遷に影響を与える要因として次のようなものが挙げられる。まず、来日することによって生じる自立心や人間関係の変化である。母国の両親や友人と離れることで生じる人間関係の変化によって孤独感を持つようになることや、両親から離れることで自立心を持ち日本語学習から経済的な独立に関心が移ることが学習動機を変化させるのである。また、日本語学習に関する要因も明らかになっている。彼らは教室ではなく実践的に学習できるアルバイト先へと学習の場を移し、日本語学校における学習動機を減退させる。さらに、教室での学習につまずいた学習者が、その原因を自分自身の能力不足に見出し、それを解決せずにいるため、学習性無気力に陥ることもある。その他、再履修者とクラスメートとの関わり、再履修者への教師の対応といった様々な要因が彼らの学習動機に影響を与えることも分かった。

3．調査目的

学習動機は、Dörnyei（2001）やPavlenko（2002）によると、固定的かつ不変的なものではなく、時間の流れや学習者が属する社会的文脈に影響され変化するものであり、中国人就学生の学習動機も同様であろうと推測される。彼らを取り巻く社会的文脈の中に存在する教師には彼らの学習動機について理解しておくことが求められる。それは、教師が効果的な指導を行うためには必要なこと（倉八, 1992）だからである。

また、学習動機は、学習者個人と他者の存在、社会的文脈との相互作用で形成されるものであり、教師もその他者の一員として学習動機の形成を左右する可能性があるのではないかと指摘されている（羅, 2005）。中井（2009）の調査は再履修者や教師へのインタビューをデータとしている。このデータにおける教室内での出来事、学習者や教師の様子などの描写は当事者の視点から捉えられたもので、学習者と教師の相互作用を第三者の視点から見ているわけではない。そこで、教室内での事象について、第三者として筆者の視点で捉え、再履修者の学習の実態を明らかにすることを目的として本調査を行った。

4．方法論と調査協力者

本研究の分析にはmultiple case study（メリアム, 2005）という質的研究の方法を用いた。分析に用いたデータは、中国人再履修者（以下、再履修者と表記する）や教師、その他の学習者間で見られるインタラクションなど教室内の実態を記したフィールドノーツと、再履修者や教師へ行ったインタビューデータである。授業観察およびインタビューはICレコーダーに録音した。授業では筆者は観察に徹し、教室活動には一切関わりを持たなかった。観察したクラスは3クラスで、1回1、2時間を週に1、2日のペースで3か月行った。3クラスに在籍していた再履修者数は合計10人である。各クラスあたり1人の再履修者と5人の担当教師を対象に、授業前後に2、3回、40分から1時間程度の半構造化インタビューを行った。再履修者へのインタビューでは、留学に伴う生活の変化や現状、在籍するクラスや学習状況、授業観察で筆者が確認する必要があると判断したことに関して、また、教師については再履修者の学習状況に関して質問を行った。再履修者とのインタビューでは日本語と中国語を併用した。これらのデータから、3人の再履修者のケースについて記述し、日本での生活や日本語の学習に関して詳細に示す（ケース内分析）。次に、それらのケースを比較し、重要なパターンやよく見られる傾向を同定する（ケース間分析）。

5．分析結果

調査対象となった再履修者Aさん、Iさん、Oさんのケースについて記述する。分析の結果、それぞれの再履修者の学習スタイルに関する特徴的な要素や、学習動機に関わりがあると思われる要素をカテゴリーとしてまとめた。得られたカテゴリーは「学習者にとっての学校」、「学習者にとっての日本語学習」の２つである。このカテゴリーは、フィールドノーツやインタビューデータから類似するデータを集めたサブカテゴリーを再履修者が捉えている学校や日本語学習という２つの視点でまとめたものである。次に、得られたカテゴリーについて、データの一部を例に挙げながら記述する。また、サブカテゴリーは【　】を用いて表しており、フィールドノーツからの引用は「(FN20071010)」、インタビューからの引用は「(IN20071010)」のように表示している。

5. 1. 学習者Aさんのケース

中国大連出身の女性Aさんは2006年４月に入学し、観察を開始した時点（2006年10月）で23歳、学習期間は６か月を過ぎていた。Aさんは入学して初級クラスに入り、「みんなの日本語」（スリーエーネットワーク出版）のⅠとⅡを計半年で終え、中級クラスに上がる予定だった。しかし、期末テストの文法の点数が悪かったため、「みんなの日本語Ⅱ」を再履修することになった。クラスメートは全員中級クラスに進級していったが、彼女は「みんなの日本語Ⅰ」を終えて進級してきた学習者に混じって同じテキスト「みんなの日本語Ⅱ」を学習していた。Aさんが再履修していたクラスの人数は19人で、Aさんを含めた中国語話者５人の再履修者と、進級してきた中国、台湾、韓国の出身者が14人在籍していた。

調査協力校の教室は長方形で、二人掛けの机が縦に２列並んでいる。学習者は前方にあるホワイトボードと教卓の方を向いて座っている。Aさんは教卓に向かって右側、後ろから２番目の右側の席に座っていることがほとんどであった。

5. 1. 1. Aさんにとっての学校「教室に居場所がない」

【話しません】

Aさんは再履修クラスの学習者とはあまり交流がなかった。Aさんに限らず、そのクラスでは「学習者の出身地域を超えた横のつながりが全く見られないように感じた。授業中はもちろん、休み時間も同じ地域出身の学習者同士が集まって話しているか、そうでなければ、他のクラスの友人に会うため、教室からさっさと出て行く」（FN20061026）という

状態であった。Aさんの担当の教師も「あんまり誰とも話してないですね。教室の外だったら（誰かと話しているのを）たまに見かけることもあるんですけど。このクラスに友達がいてないんかな。日本語だから話さないんかとも思ったけど、中国人でもあんまり中国語を話してるの聞いたことないですね。韓国とか台湾もそうですけど[1)]。いつもあんな感じで黙って座ってます。大人しい子なんでしょうかね。」（IN20061026）と話している。

次に、Aさんとのインタビューの一部を挙げる。

筆者：「いつもAさんは静かですね。いつもですか。」
A：「はい、いつもです。教室は話しません。友達は今中級クラスです。午前ですから、私は午後です。教室の人は話しません。」
筆者：「じゃ、学校では話さないんですね。」
A：「はい。そうです。ぜんぜん。」（IN20061026）

これまで同じクラスにいた友達が進級して学校に来る時間帯が変わり、話す人がいなくなった。教室のクラスメートとは話さないため、学校に来ても話すことがないそうだ。

【普通の友達】

Aさんはこのクラスについて次のように述べた。

A：「（再履修クラスの）前のクラスは仲がいい友達がいました。でも今はそういう友達はいないから、今でもその友達と一緒によく遊びます。授業が終わったら教室の外で待って、ご飯を食べに行ったり、カラオケに行ったりします。」
筆者：「そうですか。でも、前のクラスも友達ができたから、今もできるでしょう。」
A：「いいえ、今は普通の友達だけです。」
筆者：「普通の？」
A：「はい、いい友達はいつも遊びに行きます。いい友達はみんな中級クラスへ行きました。中級クラスは午前ですけど、私はまだ（午後）です。」
筆者：「あ～、遊びに行くのはいい友達ですね。」
A：「そうです。とても親しいですよ。いい友達です。」
筆者：「で、クラスの人とあまり遊ばないんですね。」
A：「そうです、そうです。ですから、普通の友達です。友達、いいですか。」
筆者：「そうですね。友達とは言わないのかなぁ。」
A：「ははは。」（IN20061109）

Aさんは今のクラスではほとんど話すこともなく、友人もいない。彼女はインタビューの中で、交流のある他のクラスの友人を「いい友達」、今のクラスで一緒に勉強しているだけのクラスメートを「普通の友達」と言っていた。初回のインタビューで今のクラスの人を「普通の友達」と表現していたため、教室内での交流は少なからずあるものと理解していた。しかし、教室での観察や教師へのインタビューを重ねるにつれて、「普通の友達」はクラスメートであるという事実を述べているだけであることが分かった。

【寂しい】

Aさんは「いい友達が（再履修）クラスにいないのでとても寂しい（IN20061109）」と感じているようだ。教室での彼女の様子を見ていると、同じ中国からの学習者に冗談を言われたり話しかけられたりすれば答えてはいるが、彼女の方から話しかけることはない。

筆者：「Aさん、話さないっていってたけど、みんな時々Aさんに話をするでしょう。たとえば、Kさんとか。」
A：「あ、はい、Kさん、うるさいですよ。嫌です。」
筆者：「嫌いですか。」
A：「はい、いつも悪いことばかり話します。」
筆者：「そうなんだ。でも話をしてくれる人がいるから、Aさんも話したら友達になるかもしれませんね。」
A：「いいえ、友達ではありません。普通の友達です。今はいい友達がクラスにいないのでとても寂しい。」（IN20061109）

こういった状況にあることから、Aさんは寂しいと述べたと思われる。しかし、寂しいと感じている一方で、次のようにも考えている。

【友達を作るのは面倒くさい】

クラスでは積極的に自分から話しかけることがないAさんを見て、インタビューでAさんの友達について質問をした。

A：「今（再履修）のクラスメートとは友達になるとは思いません。もう友達がいます。日本に来ている中国人はいろいろな問題をあって、とても複雑、友達を作ります、面倒くさいだから。」
筆者：「面倒くさいですか。」

A：「はい、そうです。面倒くさいですよ。」
筆者：「まぁ、Kさんは、Aさん嫌いなんですよね。他の人は？ほら、Sさんとかとても真面目でいい人でしょう？」
A：「あ、はい。でも・・・。」（IN20061109）

Aさんは中国出身者同士の交流をあえて自分から持とうとはしていないと話した。教室では、中国の学習者Kさんが休み時間や授業中にAさんに冗談を言ってくることがあった。初めは笑いながら対応しているが、そのうちもう嫌だという感じでKさんとの話を終えてしまう（FN20061109）。Kさんは冗談が多すぎて嫌がっているのかとも考えたが、Aさんがあまり話たがらないのは、Kさんだけではなかった。

Aさんのクラスには、とても明るくて真面目な上海出身の学習者Sさんがいる。Sさんは勉強熱心な学習者で、私がこのクラスにいるときは、休み時間になると話しかけてきて質問をすることがあった。Sさんは私だけではなくAさんにも話しかけることが多かったのだが、Aさんは返事をするだけで、Sさんともあまり話をしようとしなかった。

【複雑】

Aさんにとって日本語学校にいる中国出身者は複雑なようである。中国人は複雑だとインタビュー中に何度か繰り返していたAさんに、彼女が言う複雑の意味を聞いた。

A：「中国の人は、う～ん、中国は広いです。たくさん人がいます。私は大連、（他の人は）瀋陽、天津、上海、あ～（紙に「農村」と書いて）、これもあります。みんな違います。」
筆者：「場所が違いますから、みんな中国人でもいろいろということですね。」
A：「あ～、みんな違います。中国は大きいですから。」
筆者：「そうですか。場所が違うと、友達になるのは大変？」
A：「う～ん。全部じゃないよ。お金がたくさんあります。お金がない。あ～、私のクラスのLさん（上海の出身者）はお金がたくさんあります。父が医者です。でも、これ（農村を指して）はない。みなさん日本へ来ますが、大学へ行きたいの人もいます、行きたくない、でも、お父さんが日本（へ行けと）言いましたの人もいます。」
筆者：「あ～そうか。お金持ち。」
A：「そうそう、お金持ち。日本はアルバイト給料が高いですから、アルバイト一生懸命しますね。その人は、時間ない、いつもいつもアルバイト。」

筆者：「アルバイトをたくさんしている人は時間がないですよね。Aさんはどうですか。」

A：「私は少しだけです。中国で働きましたから、少しだけお金持ってきました。一緒にご飯を食べたいですが、みんな時間がありません。」（IN20061109）

Aさんは、出身地域、家庭の経済的な環境、さらに、民族の違いなどにもついて触れ、学習者が持つ様々な背景が複雑であると述べた。

【心は中国に】

友達に関するインタビューでは、彼女は次のように話を続けた。

A：「日本には仲がいい友達はいますが、心は今でも中国に置いてきた。そのままです。いつも心は中国の友達にあって、日本にいる私の心でありません。早く中国の友達に会いたいです。中国に（一時）帰国する（２週間の）夏休み、ほんとうに楽しみです。」（IN20061109）

Aさんにとって、日本にいる友人もそうだが、中国の友人がより重要なものであることが分かった。これは上述のサブカテゴリーで述べたように、彼女はクラスの学習者と決して積極的に交流しているとは言えないことからも分かる。中国での交友関係の結びつきが強く、複雑であるクラスの学習者との関係に関心がない彼女にとって、中国の友人は大きな存在であるようだ。

【勉強さえできればいい】

再履修クラスには友達もなく、寂しいとなると、あまり面白くないのではと思い、インタビューで触れてみた。

筆者：「じゃ、Aさん、今のクラスはほんとうにつまらないですね。」

A：「大丈夫。友達がいないですが、全然気にしません。勉強だけできます。いいです。先生も優しいし、まぁまぁ、今は楽しいんです。」

筆者：「そうですか。私はいい友達がいたらいいと思うけどなぁ。勉強も楽しくなるしね。」

A：「はい、でも、クラスに友達があります。あまり大切ではありません。」（IN20061109）

こう話したAさんは、観察をしている時は、休み時間も「授業を聞いている時も一人で黙々と学習に取り組」（FN20061026）んでいた。

5. 1. 2. Aさんにとっての日本語学習「私にできること」

【隣の人と一緒に考える】

ある日の読解の授業で、問題を解いている学習者の様子を教師が見回っているという場面があった。その活動中、Aさんにも楽しそうに話す場面が見られた。それは隣にいる学習者に話しかけられたことがきっかけで始まった。Aさんの隣にいる学習者（非漢字圏出身者Ｊ）が分からない漢字に出くわし、中国語話者であるAさんにその意味を聞いた。すると、彼女はその学習者にできる限りの日本語を駆使して伝えた。「教科書のページを慌しくめくり、辞書を調べたりしながら、意味を伝えようとしていた。言葉に詰まれば、辞書をまた見て説明をする。また、問題の用紙に字を書いたり、絵を描いたりして、その学習者の質問に答えていた（FN20061026）」。その学習者はその説明に納得したようで、大きく笑顔でうなずいた。「突然の質問に一生懸命まじめに説明していたAさんは、彼の笑顔を見た瞬間、表情が一変した。必死に何かを伝えようとしていた顔は笑顔に満ち溢れていた（FN20061026）」。Aさんはそれ以降、その学習者と笑顔で楽しそうに読解の問題に取り組んでいた。Aさんのほうからその学習者に質問することもあり、彼らは二人で１つの長い日本語の読解文を協力して読み進めていた。

問題が全て終わった後、「プリントにある挿絵について落書きを加えて冗談を言ったり、いらない紙を使って折り紙を作ったりして、楽しそうに笑っていた（FN20061026）」。そのころ、教師は他の学習者が問題を解き終わるのを遠く離れた教壇で静かに待っていた。

Aさんの行動はこの読解問題を解く作業の後、大きく変化した。

【教えてあげるのは楽しい】

クラス全員が問題を解き終わったのを見て、教師は教壇に立ち解答を始めた。プリントにある質問に沿って教師は学習者全員に問いかけていた。その教師の質問に対して、学習者がちらほら答える中に、これまでに聞かれなかったAさんの声があった。積極的に声を出して答えを言っている。教師は特にAさんを指名しているわけでもない。また、それまではそういう場面であっても無言で黙々と教科書に目をやっていたAさんが、このときは教師の質問に対して自ら進んで答えている。この授業の後、Aさんはこの授業のことについてこう述べている。

A：「(Jさんが）質問をしてびっくりしました。わたしも分からないですから。でも、私が説明してJさんが分かった。とてもうれしかったです。一緒にいろいろ話します、楽しかったです。」(IN20061026)

インタビューの中でのAさんは「勉強のことを聞いても、難しいとか私は頭が悪いとか否定的なことしか話さなかったが、このことについては楽しそうに話していた(FN20061026)。」Aさんにとって、この読解問題の作業の短い時間はとてもいい時間だったようである。

【授業中他の学生と話すのはよくない】

二人が話をしているとき、学習者の様子を見て回っている教師がAさんのそばに来た。教師はAさんのプリントを覗き込んだが、特に問題はないと見たようですぐ離れていった。教師がAさんの側に立ったとき、Aさんは教師に目を向けなかったが、それまで二人で楽しそうに読解の問題に取り組んでいた雰囲気は一瞬にして冷めてしまった。Aさんの顔が真面目に、少し緊張した面持ちに変わったのである。しかし、教師が遠ざかっていくと、二人はお互いのプリントを覗き込みながら楽しそうに問題を進めた。お互いの答えを確認し合うかのように、問題文や質問について、また、それぞれお互いに考えた解答を伝えあっていた。なぜ教師が来たときAさんは話さなくなったのか、インタビューで聞いてみた。

A：「先生だから。それに、私たちは問題を考えています。そのときに他の学生と話をする、よくないです。」(IN20061107)

と答えた。Aさんは、問題に取り組んでいるときは教師の前で学習者同士が話をするのはよくないと考えているようだった。つまり、Aさんは授業中、教師の目が届くところでは何も話さないということである。Aさんがこのように考えているということについて、教師はどう思っているのだろうか。授業後の教師Kへのインタビューで彼女の行動について触れてみた。

K：「そういえば、こそこそ遊んでましたよね。早くできたのか分かりませんけど。まぁうるさくなかったからいいんですけどね。」

筆者：「何をしてたんでしょうね。」

K：「何でしょう。ただのおしゃべりだと思いますよ。」

筆者：「読解の問題が終わってちょうど休み時間になりましたよね。僕も読解の作業を第三者として眺めるってのは、今まであんまりなかったような気がするんで

すけど、今日のAさん、どうでした？っていうかいつもあんな感じですか。」

K：「う～ん。そうですね。今日も結局口開かなかったでしょ。まあ読解やからしゃあないかもしれないんですけど。でも、いつもあんな感じですよ。ほんまに当てないと口を絶対開かないんですよね。」（IN20061026）

インタビューでは担当した教師は、Aさんはただ私語をしていただけで、いつものようにやる気もなく、よく分からない学習者だと話していた。しかし、実際にはAさんは私語ではなく、隣の学習者と読解の内容について一緒に考え、意見を出し合っていたのである。

5. 2. 学習者Iさんのケース

次に、Iさんについて記述する。Iさんは中国山東省出身の学習者で24歳の男性である。Iさんは国で高校を卒業した後、独学で日本語を学び、2006年４月に来日。来日後は調査校で６か月間「みんなの日本語」ⅠとⅡを学び、中級クラスに進級する際に、再履修者となった。

Iさんが在籍したクラスは「みんなの日本語Ⅰ」を再履修した経験を持つ中国の学習者が二人、Iさんと同じように「みんなの日本語Ⅱ」を再履修することになった中国の学習者が一人いた。彼ら以外に進級してきた台湾の学習者が一人と韓国の学習者が13人いた。IさんもAさんの教室と同じ形の教室で勉強しており、観察をしている間は、ちょうど真ん中、あるいは、それより前に座って授業を受けていた。

5. 2. 1. Iさんにとっての学校「学校は好き」

【先生の話が分からない】

Iさんは教師の指示が理解できていないのではないかと思われることが度々観察されている。「学習者全員が教師が配布した練習問題に黙々と取りかかっていた時、Iさんだけは周りをきょろきょろと何をしたらいいのか見渡すということがあった。後ろの学習者が周りを指差し、状況を察するように促した（FN20061206）」。さらに、教師が出したキューに答える口頭練習の場面で、

H：「みなさん、部長がミラーさんに言います。『アメリカへ行ってください』は、部長はミラーさんをアメリカへ行かせました。いいですか。（学習者の「はい」に答えて）それでは、Kさん、部長、鈴木さん、休みます、どうですか。」（FN20061214）

といったように教師が３人の学習者を順番に指名した。その後、Iさんを指名したが、教師Hの質問にIさんはとまどい、周りを見回した。教師Hは彼のこの様子を見て、再度説明を加えた。この教師の説明の最中、答えてしまう学習者もいた。Iさんは教師Hの助言や他の学習者の答えを聞いてなんとか答えることができた（FN20061214）。

Iさんにこの日の活動の様子について、使役形が分からなかったのか、教師Hの指示が分からなかったのか、あるいは、別の原因があったのか質問してみた。

Ｉ：「（使役形のフォームや使い方）分かります。でも、先生は何を話す、難しいです。」

このように答えたが、さらに他の学習者のやり方を見れば、どう答えればいいのかは分かるのではないかと質問を続けると、

Ｉ：「あ～。はい。でも、先生が話す、分かりません。」（IN20061214）

彼はやはり教師の話が分からないと答えた。教室での教師の話し方やスピードはIさん以外の学習者にとって難しいレベルのものではなかった。彼以外の学習者は教師Hの質問に答え、指示も的確に捉えていたからである。観察を続けている間、Iさんは決してスムーズに応答することはなかった（FN20061121）。

【だいたい】

休憩時間に学習者がお菓子を食べていたのをきっかけに、教師Mがお菓子に関する話を始めるという場面があった。教師Mは中国の学習者に国でよく食べるお菓子について質問した。

Ｍ：「国ではどんなお菓子をよく食べていましたか。やっぱりチョコレートとかですか。日本と同じ？」

この質問に中国の学習者は様々なお菓子について話し始めた。それぞれの学習者に対して教師は応え、Iさんにも同様に「お菓子をよく食べましたか」と質問した。

Ｉ：「（教師の質問に対して）・・・あ～・・・。」（FN20061107）

と答えるだけで最後にうなずいた。教師はさらに「食べましたか」と確認をしたが、Iさんはうなずいた後に首をかしげるなど、質問が分かっていないような態度をとった。教師は「お菓子が好きですか」ともう一度聞いたが、Iさんは首を横に振るだけであった。教師もこの対応に、分かりましたかと言いながら、話を終わらせた。

教室では授業中であっても、教師が時折テキストから離れた話題に触れることがあった。サッカーの試合や、ゲーム、映画など、学習者が関心を持っているであろうことについて話していたが、Iさんはこのような場面でも上述のような対応で、「はい」、「いいえ」、「わからない」と答えるだけであった。

また、Iさんは教師の日本語が分かる場合であっても、答えないことがあった。それは、次に挙げるようなもので、授業の終わりに帰るところを呼びとめられ、宿題を提出しないことを咎められたときに取った対応である。

M：「Iさん、宿題は？まだですよね。今日ください。いいですか。」
Ｉ：「（照れ笑いをしながら）はい、まだです。すみません。」
M：「じゃ、どうしましょう。前に約束しましたね。今日出します。どうしてしませんでしたか。」
Ｉ：「はい、分かりません。」（FN20061107）

この後、Iさんとのインタビューの中で、教師Mの話の内容について理解できていたのか確認した。彼は宿題の催促であることは分かっている、「先生は宿題をほしいです。わたしはまだですから、先生は宿題宿題です（IN20061107）」と述べた。つまり、Iさんは教師の話していることについてはよく分かっているのであるが、宿題を出さないことについての言い訳をすることなく、「分かりません。」と言うだけで帰ろうとしていたのである。

インタビューでこのようなIさんの対応について聞いてみると、Iさんは「だいたい」という言葉を何度も繰り返した。教師から何か聞かれたり、注意されたりするとき、彼は「だいたい」で対応していると言った。なぜ誠実に対応しないのかという筆者の問いに対しては、

Ｉ：「あの先生は、いつもうるさいです。話面白くないです。はいはい、いいですいいです、答えます。だいたい答えますが、大丈夫です。」（IN20061107）

と答えており、教師への対応に関する彼の態度が窺えた。ここでIさんが述べている「大丈夫」というのは、教師に「だいたい」で答えても、特に問題にはならないという意味である。

【先生はいつも怒っている】

教師である筆者なら、Iさんの学習態度を見てどう対応するだろうかと考えた。そこで、IさんとIさんを指導する教師Hにインタビューを行っていくと、Iさんにとっての教師像と

いうものが少し見えてきた。まずは教師のインタビューの回答である。

H：「Iさんはね、たまには何でもない話をすることもあるけど、あんまり反応ないしね。当てても分からんのかぼ～っとしてることも多いし、それより宿題とかちゃんと守ったことないんですよね。しつこく約束してこの日が最後で、それでも持ってこなかったら教室に残ってやってもらいますよっていうても、だめなんですよね。だから、いつも宿題は？宿題は？って。早くしなさいとか話をよく聞きなさいとかっていうのが多くなってしまいますよね。」（IN20061128）

教師のこの発言からも分かるように、教師は常に注意する存在であるようだ。また、Iさんに教師について質問した回答をいくつか次に挙げる。

I：「先生は、『分かりましたか』、『できましたか』、『宿題はまだ？』、『（宿題を出していないということに）どうしてですか』、『早く！』。いつも怒ります。」（IN20061107）

I：「先生は『Iさん、どうしてですか』いつも話します。『遊びません、勉強します』、『アルバイトだめです』いつもいつも注意します。」（IN20061114）

教師は優しくても、注意をしたりするため、やはり「うるさい」ものであると考えているようであり、Iさんが持つ教師像の一面を窺い知ることができる。

【遠い】

「いつも怒っている先生」はIさんにとって「遠い」存在のようである。この距離感はどこから来ているのか。教師の話が分からなくても、質問することもない。教室活動の流れが分からない場合も、周りの学習者を見て同じように進めるだけで、彼が自分の意見や感情を主張することもない。また、教室で教師に話しかけることもなく、常に受け身でいる。「話が分からない」、「あきらめ」ということもその原因であるとは思われるが、Iさんが日本語で何とか表現してくれたのは、「教師は学生と同じじゃない」ということであった。彼の回答を聞き、何度も確認をしながら言いたいことを確かめたが、彼は辞書や中国語を駆使しながら「教師は学生と同じ立場の人ではなく、学生から見れば上にいる人で、友達になれるような存在ではない。遠い存在だ。」ということを伝えてくれた。

【先生からいろいろ質問してもらいたい】

Iさんから教師に話しかけることがないのは、教師が「遠い」存在だからなのであろう。

彼は教師に質問される、指示される、注意されるときに「だいたい」で答える以外、話そうとする様子がなかった。しかし、他の学習者の中には教室活動や休憩のときも教師と話している学習者が見られていた。そんな彼らを見て、Iさんはどう感じているのか質問した。

筆者：「Iさんは、あまり（先生と）話さないの？」
Ｉ：「話さない。」
筆者：「先生は質問とかしてこない？昨日何したの～とか。」
Ｉ：「先生は宿題、宿題です。」
筆者：「ふうん。そっか。」
Ｉ：「話、話は、先生はわたしに（質問を）聞きます。そして、私は話します。それがいいです。」
筆者：「うん？先生がIさんに質問したら、Iさんは答えます。」
Ｉ：「はい。」
筆者：「で、それがいいですか？先生が質問するのがいいですか。」
Ｉ：「そうです。先生が質問する、いいです。私は質問したくない。話ないです。先生は宿題、宿題（ばかり言っている）。先生は質問します、私は話します。」
（IN20061116）

教師はIさんに宿題を催促するなど注意することが多いが、Iさんは教師から注意されるのではなくて、他の学習者のように色々と質問をしてもらいたいと考えているようである。

【学校が好きです】

以上のように、教師の話も分からない、教師は遠い存在でいつも怒っていると言っていたIさんであるが、学校に対してはこれとは少し異なる印象を持っていることが分かった。

筆者：「Iさん、じゃ、勉強も面白くないし、学校が嫌いでしょ。」
Ｉ：「あ～。」
筆者：「でも、毎日学校に来ていますね。えらいね。」
Ｉ：「はい、勉強は好きじゃない、でも学校、いいですよ。」
筆者：「そうですか。勉強は好きじゃないけど、学校は好きなんですね。」
Ｉ：「はい、学校が好きです。」
筆者：「え、それは○○（調査協力校）が好きなの？学校が好きなの？」

Ｉ：「あ、〇〇はあまり、でも、学校はいいです。」（IN20061116）

Iさんは在籍する日本語学校が好きだというわけではないが、学校という場所が好きだと話した。彼にとって学校というのはこれまでの彼の経験の中でいい存在であったようだ。

【友達と一緒にいられる学校】

Iさんが「学校が好き」だということをよく表していると思われる記録がフィールドノーツに残っている。

「教師が学習者に文法の問題を解くように指示。みな静かに始めるが、Iさんは前と後ろにいる学習者にこそこそと話しかけてくすくすと楽しそうに笑っている。話しかけられた学習者は教師を気にしながら。Iさんは気にしながらも堂々と後ろを向いて話している。静かな教室には彼の声が響く。」（FN20061123）

「学校へ来てからずっと今日は勉強には集中できない様子。何かあったのか。少し機嫌が悪い感じ。教師には目もくれないが、いつも話す学習者にはにこにことひたすら中国語で話をしていて、注意される。」（FN20061116）

「Iさんが話しかけるも、教師の目を気にする相手はIさんに話をやめて前を向くように、勉強するように促す。それでもIさんは何度も振り返って笑っている。」（FN20061128）

Iさんの学習に関するフィールドノーツの記述には、勉強しているというよりも周りの学習者とおしゃべりをしている、それで注意されているという記述が多い。注意されることについて彼自身はどのように思っているのか聞いてみた。

筆者：「勉強しているときも話しますよね。」
Ｉ：「ははは。」
筆者：「友達と話すのは楽しいですか。」
Ｉ：「はい、楽しいです。」
筆者：「勉強よりもいいですか。」
Ｉ：「そう。友達がいます。学校はいいよ。」
筆者：「（先生に）叱られても、大丈夫？」
Ｉ：「へへへ。はい。友達と話して楽しいです。学校。」（FN20061128）

Iさんにとって教師に注意されたり、叱られたりすることは問題ではない。彼は別のインタビューでも、注意されても大丈夫、気にしないということを話していた。つまり、Iさんにとって学校で教師に注意されることなどは問題ではなく、友達と一緒にいられるということが重要な要素なのである。友達と楽しく話ができるということが学校のいいところだと考えているようだ。

5. 2. 2. Iさんにとっての日本語学習「面白いことだけ勉強したい」

【勉強したくない】

彼は日本語学習をどう捉えているのか。授業後のインタビューで次のような質問をした。

筆者：「Iさん、日本語の勉強、好き？」
　Ｉ：「あ～。まあまあです。」
筆者：「そうか。でもいつも学校ではあまり勉強しませんね。」
　Ｉ：「ははは。そうです。あまり面白くない。」
筆者：「学校の勉強は面白くないの？」
　Ｉ：「うん。あまり面白くないです。」
筆者：「そうなんだ。どうして面白くないのかな。」

これまでに何度か「面白くない」というIさんの話を聞き、その理由は何であるのか質問を重ねてきた。答えがなかなか出ない状況が続いており、このときもIさんは黙り込んでしまったので、次の質問に移った。

筆者：「でもほんとに大学に行きたければ、もうちょっと勉強しないとね。宿題も出してないでしょ。前に先生言ってましたよね。」
　Ｉ：「そうそう。そうです。でも勉強は面白くないや。中国でも勉強嫌いです。全然勉強しない。」
筆者：「そうなんだ。勉強が嫌いなんですね。」
　Ｉ：「はい。遊びばかりです。勉強したくない。」(IN20061123)

Iさんは幼いころから学校の勉強が嫌いで宿題もあまりしなかったため、両親によく叱られたということも話してくれた。日本語の勉強をあまりしないのは、日本語が嫌いだからではなく、勉強自体が好きではないからである。

【友達やお母さんと勉強するのは楽しい】

嫌いだから勉強はしないということを繰り返したIさんであったが、それでもこれまで勉強したことも、しようと思ったこともあるはずである。そこでインタビューで彼の過去の勉強の場面を振り返ってもらった。

Ｉ：「分かるとき、たくさんしました。う～ん。友達と一緒に勉強しました。友達と話して一緒に考えます。楽しいです。お母さんが一緒にしました。お母さんもうるさいでした。でも、お母さんも答えを教えてします。楽しいでした。」

彼は友達と一緒に楽しく勉強したこと、母親が宿題を見てくれたことなどについて、とても懐かしそうに話していた。彼にとって中国の学校で友達と勉強したことはとても楽しい思い出であったようである。この話を聞いた後、現在の状況と比較してもらった。なぜ日本語学校では勉強ができないのか考えてもらうと、

Ｉ：「面白くない。面白いとき勉強したいです。」（IN20061116）

という答えが返ってきた。また、別のインタビューの中にも次のような回答があった。

Ｉ：「楽しいです、勉強します。学校（調査校）は面白くない。」（IN20061124）

Iさんは、楽しく進められるなら勉強するが、日本語学校にはそれがないと話した。

【アニメ】

Iさんに、時間があるときは何をしているのか聞いてみた。Iさんはインターネットを使って中国のテレビやアニメを見たり、ゲームをしたり、QQ（インターネット上でメッセージを送受信できるソフト）を使って中国にいる友達と話したりしているそうだ。時間があるときは面白いことや興味があることだけやっているようで、勉強は面白くないからやらないということであった。Iさんが面白いと思うのはゲームとアニメと友達との会話であるが、特にアニメに関して言えば、漫画本と動画の両方に関心があると話していた。このアニメは日本のものであるということだった。そこで、Iさんにアニメについてさらに聞いた。

筆者：「アニメを見るんですよね。アニメって日本のアニメですか。」
Ｉ：「はい、そうです。日本のアニメです。」
筆者：「じゃ、日本語ですね。」

Ｉ：「日本語もあるし、中国語もある。（字幕が出るジェスチャーをしながら）」
筆者：「あ～そうなんだ。日本語のアニメも見るんだ。じゃ、日本語がたくさん出てますよね。分かりますか。」
Ｉ：「だいたい分かります。辞書を見ます。」
筆者：「辞書を見ながら、アニメの字幕を読むの？」
Ｉ：「はい。大変です。」
筆者：「そうなんだ。じゃアニメは日本語の勉強ですね。いいですね。」
Ｉ：「ははは。アニメを見ます。でも、電影（映画）は日本語ですが、中国語（の字幕）もあります。」
筆者：「そうですか。じゃ、アニメの本で日本語を読んだりして、テレビのアニメで日本語を聞いたら、とてもいい勉強ですね。分からない時は中国語もあるし。」
Ｉ：「そうです。アニメは日本語面白いです。」（IN20061107）

Ｉさんはアニメの本を読んだり、映画を見たりすることで日本語に触れていることが分かった。特にそれが日本語の勉強になるとは考えていないようであったが、彼はアニメを通して日本語を学んでいる。言い換えれば、アニメという媒体を用いれば日本語を楽しんで勉強することができるということを意味している。

5. 3. 学習者Ｏさんのケース

Ｏさんは中国東北地方の出身で23歳の男性。2006年４月に入学し、「みんなの日本語Ｉ」の後、「みんなの日本語Ⅱ」を終えて中級に進学する際に、再履修者となった。「みんなの日本語Ⅱ」を新しく学ぶ17人の学習者と、Ｏさんを含め再履修をする中国の学習者２人の計19人がクラスに在籍していた。出身国、出身地域の構成は韓国が10人、中国が９人であった。

5. 3. 1. Ｏさんにとっての学校「学校は楽しい」

【友達がたくさんいて楽しい】

Ｏさんは授業中、よく周りにいる中国からの学習者と楽しそうに中国語で話していた。プリントを解いている時や、他の学習者が答えている時でも話すため、教師に注意されることもあった。しかし、教師の目も気にせず冗談を言ったりして笑っていた。Ｏさんは「友達がいます。楽しいです。」とインタビューで話したように、教室では常に楽しそうにしていた。

筆者：「Oさんは、友達がたくさんいますね。毎日楽しいですか。」
O：「はい、友達がたくさん、いいです。」
筆者：「Oさん、今日も叱られてましたよね。先生が怒りましたね。」
O：「はい、（叱られても）大丈夫。」
筆者：「よく叱られますね。でもいつも教室で話していて楽しそうですね。」
O：「学校はたくさん友達いますから、楽しいです。」
筆者：「いいですね。」（FN20061206）

Oさんにとっての友達というのはクラスメートの中でも中国の学習者のことである。彼はこの友達がいる再履修クラスを楽しんでいる。

【注意されるのは嫌い】

教室で文型の導入が行われ、その後の運用練習の際、Oさんが教師Kに注意される場面があった。

K：「Oさん、聞いていますか。今はそれをする時間じゃないでしょ。一緒に練習してください。」
O：「（うなずくだけ）」
K：「じゃ、○○さん、これはどうですか。」
O：「私は先生に本をいただきました。」
K：「そうですね。Oさん、書くのをやめて下さい。ちゃんと聞いてますか。Oさんはできますか？できないでしょう。できないのに、自分の勉強しても上手にならないんですよ。」
O：「（うなずくだけ）」（FN20061206）

Oさんは文型の導入時の説明は前を向いて熱心に聞いていた。板書もノートに書き留めたが、それ以降は全く前を見ず、うつむいたまま自分の本を見ながらノートに何かを書き続けていた。インタビュー時にノートを見せてもらったが、そのとき彼は能力試験に対応した文字語彙のテキストを持っていて、語彙を覚えるためにノートに練習をしていたということであった。

教室でのOさんは教師に注意されてもうなずくだけで、結局、自分の作業をやめなかった。彼は注意されても話を聞かない傾向があった。

筆者：「Oさん、先生によく叱られますね。いつも授業のとき何をしてるの？」

O：「あ、練習。言葉を覚えます。漢字とかカタカナとか。漢字大体分かります。カタカナ難しいです。」
筆者：「どんな本？」
O：「これ。」
筆者：「おお、2級の本ですね。すごい、どうしたの？この本。」
O：「友達にくれました。」
筆者：「そうですか。毎日これで勉強してるの？」
O：「はい。」
筆者：「うちでもやってるんですか。」
O：「ううう。家はあまり。学校でします。」
筆者：「そうか。家でこれをやって教室では先生の話を聞いた方がいいんじゃない？」
O：「先生の話は分かります。もう勉強しました。」
筆者：「あ、そうか。でも、教室でこれをするから先生が怒るんでしょ。」
O：「そう。うるさいよ。先生。」
筆者：「ははは、そうですか。注意されるといやですよね。」
O：「はい、とてもうるさい。いつも、だめ、だめ。私は分かった、分かった。」
筆者：「気分が悪いでしょ。」
O：「はい、本当に嫌いです。気持ち悪い。どうして、いつもだめ、だめ。私は先生の話分かります。聞かなくて、分かります。分かりますから漢字を練習しますよ。」（IN20061213）

彼は自宅ではあまりしないが、友人にもらった文字語彙のテキストを教室の中で練習している。それを注意されることについてはあまりよく思っていない。教室での勉強はすでに分かっていることだから、自分の勉強をしているだけなのに、叱られるのは納得できないと言っていた。

【私の日本語は誰も聞いてくれない】

このようなOさんを見て、気がついたことがある。それは教師のすぐ目の前、一番前に座っていることである。これは教師が座席を指定したからではなく、自ら進んで前に座っている。観察を行ったクラスでは、一番前から3列目ぐらいまでに座る学習者は積極的に発言をするような学習者がほとんどであった。また、Oさんがいるクラス以外でも席は自由に座ってもいいことになっており、再履修者は後ろの方に座っていることが多いと他の

教師から聞いていた。しかし、Oさんは一番前に座っていた。文型の導入の後、口頭での確認が始まると、Oさんは一番前で誰よりもいち早く答えていた。口頭練習の場面では積極性を見せるOさんではあるが、教師が何か質問した場合は答えない。教師TがOさんを指名した上で質問をする、次のような場面があった。

T：「Oさん、Oさんも日本料理は食べにくいですか。」
O：「（うなずくだけ）…。」
T：「そう？食べにくい？」
O：「はい。」（FN20061106）

T：「Oさん、日曜日どこか行きましたか。」
O：「（首を横にふる）…。」
T：「行った？行かなかった？」
O：「いいえ、アルバイトだけ。」（FN20061106）

簡単な質疑応答であっても個別に質問されると、消極的な姿勢で簡単な応答をするだけであった。話さないOさんに教師Tが再度質問をすると、聞こえないぐらいの小さな声で自信がなさそうに答える。そこで、授業後にインタビューを行った。

筆者：「人の前で話すのは大変ですよね。」
O：「大変じゃないよ。みんな、聞かない。」
筆者：「聞かない？」
O：「みんな、聞かない、聞かないよ。」
筆者：「うん？あ、Oさんが話しても、みんなOさんの話を聞かないの？」
O：「そうです。みんな聞きたくないから、はなしないです。」
筆者：「そうなんだ。だから練習の時は大きい声で言うけど、一人の時は言わないんですね。ちょっと残念ですよね。どうしてかな。他の人も同じですか。」
O：「いえ、（みんなは）私は日本語が下手ですね（と思っている）。それで、（みんなが私の話を）聞かない。私は話したくないです。」（IN20061106）

クラスメートの前で日本語を話すことには消極的であることについて、Oさんは周りの学習者が自分の日本語を下手だと思っていて、聞いてくれないからだと述べた。

【みんなの前では日本語で話したくない】

Oさんは口頭練習には積極的に参加する一方で、教師からの個別の質問には答えない。こういった相反する彼の姿勢にとても疑問を感じた。教師やOさんへのインタビュー、そして彼の学習を観察した結果、大勢の前で日本語を話し、間違えて指摘されるのが嫌なのではないかということが分かった。

Oさんは教師に注意されることをとても嫌がっていた。それは教師の指示を聞かない時にされる注意だけではなく、教師による日本語の誤用訂正も含まれている。「教師がOさんに質問。しかし、Oさんは単語だけでしか答えられていない。もう一つは『ことがある』が言えていない。教師は驚いた表情で再度言い直すように促す。しかし、Oさんはとても不機嫌な顔（FN20061206）。」これはフィールドノートの一部であるが、教師による誤用訂正にも不快感を示していることが分かる。自分の会話能力に自信を持っているOさんは、教師に指摘されることを嫌う。恐らく彼は自尊心を傷つけられるのが嫌なのだろう。みんなが聞いている時は話したくないと言っていた彼の心の中には複雑な思いがある。

【日本語を話すのは上手】

Oさんは他の学習者が自分の日本語が下手だと思っているため、みんなの前では話したくないと言ったが、彼自身は自分の日本語能力についてどう考えているのであろうか。

筆者：「人前で話すのが嫌なんですね。間違えたら恥ずかしいという意味かなと思いました。」
O：「間違え、大丈夫です。私は大丈夫です。間違えません。」
筆者：「お、間違えませんか。すごいね。」
O：「はい、私は間違えません。」
筆者：「Oさん、日本語上手になりましたよね。」
O：「私は話す、大丈夫。」
筆者：「そうですか。アルバイトとかでも話が分からないとか問題はありませんか。」
O：「アルバイト（の人が話すこと）も分かります。アルバイト、生活、問題ないです。」（IN20061113）

彼は自分の日本語の運用能力がすでに十分備わっているということを自信を持って話していた。観察者である筆者や彼を担当する教師の教師としての見解では、彼の運用能力は同じクラスの人と比較すると決して高いとは言えず、十分であると自信を持って言えるようなものではなかった。しかし、彼は「大丈夫」と胸を張って言い切った。

5. 3. 2. Oさんにとっての日本語学習「大学の入学試験に合格するために」

【大学の試験】

インタビューの中で、彼は日本語学校での学習で必要なものについて話し始めた。

O：「私は大学に行きますから、試験で（のために）勉強したいです。漢字、文法勉強します、たぶん大学大丈夫です。」

筆者：「話すのはもう上手ですから、あとは試験のために勉強したいんですね。今自分で勉強していますか。」

O：「はい、学校は遅いよ。今毎日中級の本も勉強します。」（IN20061220）

彼は会話能力はすでに十分備わっているが、今後の進学のことを考えると文法や語彙といった試験のための日本語能力の向上が必要だと考えていることが分かった。

しかし、教師は彼の運用能力について次のように話していた。

H：「全くですよ。何言うてるか分かりませんしね。途中でもういいやんって感じで話を切るんですよ。いちおう、言いたいことを言おうとするんですよね。しかも言い切るんですけど、なんかよく分からんから、もう一回聞き直したりすると、うん、うん、そうです、はいはいって感じでね。」

筆者：「そうなんですか。何かやっぱり分かってないんでしょうかね。」

H：「たぶんね、文法とかは分かってると思うんですけど、使えないんでしょうね。この文型をやってるって時の答えじゃなくて、ただいきなり質問を振ったりすると、どう答えていいのか分からんのじゃないかな。でも、何でこんな自信満々なんやろって思いますよ、あの子。不思議やわ。まったく通じてないのに。」（IN20061220）

教師も彼は自信を持っているようだと述べている。さらに、Oさんは実際には運用能力が低く、簡単な質疑応答にやっと答えられる程度のレベルであるにも関わらず、この自信はどこから来るのだろうかとインタビューで話していた。

【先生は勉強だけでいい】

観察を行ったクラスの中では、Oさんのクラスが最も積極的で、学習者が教師とコミュニケーションをとることが多かった。授業中であっても休憩時間であっても学習者から教師に話しかける場面が多く見られた。そのため、教室はいつもにぎやかで教師と会話をしながら学習を進めていた。教師もインタビューで、「このクラスの学生はみんなよく話し

てくれるんですよね。まぁ全員じゃないですけど、でも、いつも話題が絶えないって感じですかね。」と言っていた。このクラスの学習者も学校外でも教師と食事などをしながら交流したいと言っており、教師との信頼関係が窺えるような雰囲気の教室であった。しかし、Oさんは少々異なっていた。Oさんは口頭練習には参加するが、それ以外は全く教師とは話さない。こういった雰囲気の中でも、まったく周りを気にせず自分のことだけをしているか、周りにいる中国からの学習者と中国語で話していることが多かった。

筆者：「Oさん、みなさんよく先生と話していてとても仲がいいですね。Oさんは先生と仲良くしたいですか。」
O：「ああ、いいえ。欲しくないです。」
筆者：「そうですか。先生と楽しく話したら勉強も楽しいんじゃない？」
O：「ううん。いいです。先生は、勉強だけ。」
筆者：「うん？先生は勉強だけ？勉強だけ教えたらいいってこと？」
O：「先生は友達じゃない。勉強教えます。だけです。」
筆者：「そうか。じゃ勉強だけ教えてくれたら、他はあまり話したくないんですね。」
O：「そうです。」
筆者：「お酒を飲んだりとか。したくない？他の人は先生とご飯を食べに行きたいって言ってたよ。」
O：「ああ、いいえ。行きたくないです。」（IN20061213）

Oさんにとって、教師は日本語を教えるだけの存在であって、それ以上を求めてはいない。他の学習者のように勉強以外の交流は必要ではないようだ。

【自分でできる】

Oさんは前を向いて教師が言うポイントをよく聞き、板書のメモを取っていた。しかし、それ以外の教師の指示はあまり聞かない。会話の練習だけでなく読解問題や文型に関する練習問題も手をつけず、自分の学習を進めていく。他の授業で使っている文字語彙のテキストや自分で購入したテキストにある漢字の練習を始めるのである。このようなOさんに対して注意する教師もいたが、指示を聞くように促すだけの教師もいた。

教師：「初めは聞いてるんですけどね。何か知らん間に漢字をひたすらノートに書いたりしてるんですよね。」
筆者：「じゃ、毎回注意してはるんですか。」

教師：「うん。初めはしてましたけど、もういい加減疲れてきてね。結構最近はほったらかしですわ。」
筆者：「そうですか。流れも止まりますもんね。注意ばっかりしてると。」
教師：「そうそう。言うても聞かないですし。」
筆者：「それで、何してるんですか。彼は。」
教師：「いや、別にね、次に何かテストがあるとかじゃないんですけどね。自分の勉強してますね。」
筆者：「そうですか。困りますよね。」
教師：「まぁ、もういいんですけどね。ここまで来たら。」（IN20061220）

教師は注意をしてきたが、彼がそれを聞かないため、あまり止めなくなったということであった。これについてOさんは次のように話した。

筆者：「いつも自分の勉強していますよね。先生の話は聞きませんか。」
O：「ははは。はい。」
筆者：「先生の話を聞いて、先生と一緒に勉強しないの？」
O：「文法だけ。あまりいらないです。分かります。簡単です。」
筆者：「簡単だから分かるんですね。ですから、自分の勉強をするんですか。」
O：「あまり必要じゃない。自分で勉強できます。」
筆者：「そうですか。でも、話す練習も必要でしょう？」
O：「分かりますから、いらないよ。大学の試験の勉強したいです。」（IN20061220）

Oさんは教室での勉強は簡単であり、大学の入試にはつながらないと考えているようである。また、自分で試験対策もできると思っていて、教室での勉強をあまり重視していない。この彼の状況に教師はあきらめ、注意していないのが現状である。

6．考察

6. 1. ケース間分析

次にAさん、Oさん、Iさんのケース間分析の結果を示す。ケース間分析によって、教師と再履修者の間に見られる学習観など様々な認識の相違があることが分かった。この相違については、教師が認識を改めることで、再履修者に対する理解が深まり、学習動機の改善によい影響が与えられるのではないかと考えられる。

6. 1. 1. 再履修者の実態と教師が捉える再履修者

3人の協力者にとって、「学校」の役割はそれぞれ異なっている。Aさんにとっての学校は勉強ができる場所を提供してくれるものである。Iさんにとっては友人と過ごす時間を提供してくれる場所であり、Oさんの場合は大学の入学試験合格という目標を達成するために必要な場所である。学校という存在は3人にとって異なる意義を持っている。

他の学習者との関わりで言えば、Iさん、Oさんの2人にとってクラスの友人は教室で過ごす時間を楽しくする存在となっている。2人にとってクラスの友人が学校に来る動機づけになっていると言える。この点について、Aさんは少し異なる。彼女にとっては同じクラスの学習者ではなく、別のクラスにいる「いい友人」の存在がその大きな要因となっていると言える。さらに、中井（2009）の分析結果によると、クラスでの交流がなく、居場所がないということが学習動機の低下を引き起こす要因とされていたが、本研究によって、交流や居場所がない状態でも、本研究のAさんのように学習動機が維持できることが分かった。この点は、M‐GTAによる理論（前掲）には含まれていないため、理論を構成する概念として追加する必要があると言える。

他者との関わりという視点で見ればIさんとOさんに共通する点はあるが、学習観、学習スタイルの面では異なる。Iさんは友人や家族と一緒であったり、アニメを用いたりすれば学習を進めることができる。彼の場合、楽しく過ごせる人や興味のあるものが学習を進める上で必要となる。Oさんは口頭練習には参加するが、それ以外は自分が持っているテキストで文字語彙の学習を進めている。彼は自分なりに自分の学習を分析し、入試合格という目標達成に必要な学習を自分が最善だと思う方法で進めているのである。一方、Aさんは、教師の前では学習者は真面目で従順であるべきであって、私語をしてはいけないと考えている。観察時、彼女はこの学習観を背景に、教師には見えないところで他の学習者との協力によって学習を進めていた。

さらに、彼らが持っている教師像にも相違点が存在する。教師との関わりを持つことに消極的な3人ではあるが、Iさんは学習上の関わりという面では、むしろ積極的な関わりを望んでいる。質問をしてもらいたいと考えているからである。しかし、遠い存在であると距離を置いているところがあり、消極的な一面を持っていることも否めない。

このように同じ再履修者であっても、多くの点で認識が異なっている。この点について教師はどのように捉えているのであろうか。

教師の前で話してはいけないと思っているAさんは教師の目が届かないところで隣の学習者と読解問題を進めていた。しかし、教師はAさんが何をしていたのか把握していなかった。また、Oさんが教室で自分の勉強を進める理由についても教師は理解していなかっ

た。彼が語彙学習を進めるのは、自分自身で語彙学習が必要だと判断したからである。これに対して教師は注意しているが、彼がなぜそうするのか理解しようとせず、ただ叱責するだけであった。Iさんの場合も同様で、彼がアニメに関心を持っていて、自宅では日本語に触れているということを教師は知らなかったと思われる。仮にそれを知っていたとしても、彼の教室での態度に教師は注意を重ねるだけであった。

注意や叱責をする教師の態度には再履修者の学習態度に対する否定的な見方が根底にある。それは上に挙げたような再履修者の学習観などを理解していないからだと考えられる。教師が再履修者に下す否定的な評価はあくまでも再履修者が教室で見せる表面的な態度から生まれたものであって、彼らの背景を理解した上で出てきたものであるとは考えられない。彼らの学習態度がどのような要素によって作られているのかを理解していれば、批判的な態度にはならないのではないだろうか。

6. 1. 2. 再履修者を担当する教師にできること

先に3人の再履修者に見られる共通点、相違点を取り上げたが、最も大きな隔たりは再履修者と教師の間にあることが分かった。この認識のずれは学習者が日本語学習を続ける上で大きな影響を及ぼすものであるため、教師は彼らの学習状況について再認識する必要があると言えよう。そこで、この相違点を教師への提言という形で次に示す。

Aさんは積極的な発言をしないため、教師にとっては大勢いる学習者の一人であって、特に教師の目を引くような点はない。ただ教師の指示のとおりに活動を進めていく学習者であることが教師のインタビューからも、観察からもうかがえる。確かに、Aさんは教室で発言することがなかった。しかし、隣にいる学習者とは日本語を使って協力しながら学習活動を進めることができた。筆者はAさんとのインタビューを2回行っているが、インタビューの間は、言葉に詰まっても絶えず話そうとしていた。また、インタビューが終わりそうになっても、彼女はまだ時間があるからもっと話してもいいと、日本語でのやりとりに、むしろ積極的な面を見せた。

このようなAさんの様子から考えると、Aさんが学習を進めるためには、少人数のペアやグループが必要だと考えられる。それは、そのペアやグループが彼女にとって「心の居場所」（水本, 1999）になると思われるからである。「心の居場所」とは、その場にいることによって心理的に居心地がいいと感じられる場所のことであり、それによって自分の存在を自覚し自信のある言動が表出すると言われている。Aさんにとって居心地のいいペア、またはグループでの活動や練習などを多く取り入れることで、Aさんの発言回数が多くなる。さらに、グループのメンバーやペアを変えて、クラスにいる全ての学習者と学習する

機会を持てば、クラスでの発言も増えると期待できる。

次に、Iさんである。Iさんは勉強自体が好きなわけではない。これは、幼いころからの彼の学習経験が影響しているのであろう。幼いころ、Iさんは学校で友達と一緒に楽しく考えたりすること、家で母親に宿題などの勉強を見てもらったりすることが好きだった。勉強そのものに興味があったのではなく、友達という仲間や母親と一緒に考えることが好きだったのである。現在の日本語学校での学習も彼にとっては興味が持てるものではないが、観察をしている時点では彼の出席率は100％に近かった。Iさんは、学費を払っているから、時間があるからなどのような理由で学校に来ているのではない。また、勉強が面白いから学校に来ているのでもない。学校には友達がいるから来ているのである。学校には同じように勉強している友達がいる。学校では、その友達と同じ教室で時間を過ごし、一緒に考えたりすることができる。教師の授業進行に支障をきたすこともあるようだが、彼の楽しんでいる姿を見る限り、学校に来るという動機はまだ失っていないと考えられる。休みがちになる再履修者が多い中、彼は学校で過ごす時間を楽しんでいる。教師はこのような学習者を日本語学習にも関心が持てるように導かなければならない。彼にとっては友人や楽しさが重要な鍵となっているため、友人と学習が進められるような活動やゲーム性のある活動を取り入れるなどの工夫が考えられる。彼らが興味の持てる題材をグループ活動で扱うことによって、彼の関心を友人同士の中国語の私語から日本語学習へと移すことができるのではないだろうか。

また、Iさんについては学習方法に関する新たな認識を持つことが学習動機の向上をもたらす可能性があると考えられる。自宅でIさんはアニメを見ることで日本語に触れている。音声を聞いているだけではなく、辞書を使って理解しようとしている。しかし、Iさんはアニメも日本語学習の一つになりうるということを認識していない。Iさんには、教師の指示通りに学習を進めるという方法以外に、アニメを利用することも学習方法の一つになると認識してもらうことが効果的であると思われる。確かに、教室でアニメを取り上げるのは難しい面もある。しかし、多様な教室活動を取り入れながら、学習者に様々な学習方法を紹介することも教師に求められることだと言える。そのためには、教師が持っている学習観を変える必要があるのかもしれない。

Oさんについても同様で、教室内では教室活動に積極的な姿勢を見せないが、自分の目標である大学進学に向けた準備を熱心に進めている。自分で目標を定め、そのために必要な努力を重ねている。これは、言い換えれば、自分の学習を管理しようとする姿勢が備わっているということを意味しており、むしろ積極的に評価するべき一面であると考えられる。しかし、Oさんの自己評価は現実の彼の能力を必ずしも反映していない。そのため、

Can-Do-Statements[2]を使って、自分の能力について妥当な判断をする能力を身につけてもらうのも一つの方法である[3]。

また、OさんはAさんと同様に情意フィルターを下げることが必要であると考えられる。Oさんは観察やインタビューを通じて、「恥ずかしがり」という印象を受けた。教室で教師に質問をされたとき、また、他の学習者から質問されたときでも、日本語がすぐに出てこないこともあって、顔を赤くして答えていた。【一人で話すのは好きじゃない】というのもその様子から分かる。しかし、Oさんは勉強に関しては「話したくない」といった内向的な考えを持っているわけではなく、全員を前にして話すことに負担を感じているだけなのである。そのため、彼にとって負担の大きい教室活動に参加するよりも、語彙や文法を覚えるといった個人作業を進めるようになる。したがって、彼の場合も小さなグループでの学習から始め、クラスに溶け込めるように配慮する必要があるのではないだろうか。先に述べたように正しく自分の能力を分析することに加えて、クラスへの帰属意識をゆるやかに高めていくことで、彼の学習態度は改善されると考えられる。

中井（2006）は縫部（1991）を引用し、中国人再履修者の学習動機の問題解決に関して次のような提言を述べている。日本語で表現する内容は自己にとって意味のある、重要な真実であるべきで、学習者自らが伝えようとする内容の源にある感情に気づくようにしなければならい。そして、第三者について話すのではなく、『私－あなた』の直線的コミュニケーションをとる必要がある。しかし、それらを実行するためには、自他の関係を改善し、お互いの発言をよく聴き、支持と尊重の気持ちを相手に伝えるという教室風土を肯定的にする指導方法が望まれる。この提言は、本研究においてもクラスの風土として、また、再履修者の学習活動への参加を促す要因として必要となるものである。教師は20名前後の学習者に対して一斉授業を行っているため、彼らの個性に個別に対応するのは現実的には難しいだろう。しかし、お互いを尊重し合う教室風土を作り上げることは学習者への個別の対応とは異なり、負担も少ない上、学習者同士の関係の構築にも役立つと考えられる。

７．まとめ

本研究で協力してくださった先生方はある１つの学習者観を持っていると言える。それは、学習者は教室で積極的に話し、教師の指示に従うものだという学習者観である。授業活動では、必ずしも学習者全員が積極的な発言をするとは限らない。学習者にも様々な学習スタイル、性格、ニーズがあり、それぞれの背景が異なっているからである。教師の問いかけに積極的に答えないこと、あるいは、活動中に他の学習者とやり取りをしていると

いうことで一人の学習者の積極性を否定するのは短絡的であると言える。教師が求める積極性はあくまで教師が持っている学習者観の一つであって、現実に学習者がどういった側面で積極性を示しているのかとは異なる。積極性には多面性があるということを教師は理解するべきである。また、教室活動での積極性を求めるのであれば、ペアやグループなど人数やメンバー構成を段階的に変えながらクラスへの参加を促す活動を取り入れることが重要である。多様な学習活動を授業に取り込み、学習の可能性を広げることも改善の一つとなるであろう。

また、学習者自身が学習を自己管理できる要素を持っているなら、その自己管理の方向性を正していくことが必要である。進学という目標を持って日本語学校に来ている以上、その目標達成のためには何が必要で、現在はどの段階に位置しているのかということを正しく理解してもらわなければならない。

このように、3人の再履修者の授業観察を通して言えることは、教師の学習観を変えること、また、それに伴った教授法の改善が求められているということである。これはビリーフと大きな関係がある。学習者に関して言えば、学習に関するビリーフは学習活動を左右し、教師に関して言えば、指導方法を決定づけると指摘されている（齋藤, 1996）。教室内は両者のビリーフや実践が複雑に絡み合った状態にある。ここで必要とされるのは学習者を支える立場である教師が教師自身のビリーフを変えることではないだろうか。教師が教授経験を経て作り上げた積極的で従順であるという学習者観と、教師への歩み寄りを求める教授活動というこの2つの側面が、再履修者を問題のある学習者へと変えていると言えるからである。

注

1）Aさんは韓国や台湾出身の学習者とも話していないという意味。

2）Can-Do-Statementsとは、各レベルで「できる」ことが具体的にリストアップされていて、何ができるのか学習者自身がチェックする自己評価の道具のことである。

3）この点について、査読者から以下のようなコメントがあった。Oさんは日本語の知識を音とともに獲得できていないことが原因で、知識があるにもかかわらず日本語として表出することができないと考えられる。そのため、語彙学習を進める際、視覚的イメージだけではなく、音のイメージも同時に覚えるように指導することが必要となる。

参考文献

遠藤誉（2008）『中国動漫新人類　日本のアニメと漫画が中国を動かす』日経ＢＰ社

倉八順子（1992）「日本語学習者の動機に関する調査－動機と文化的背景の関連」『日本語教育』77, pp.129-141　日本語教育学会

齋藤ひろみ（1996）「日本語学習者と教師のビリーフス―自律学習に関するビリーフスの調査を通して―」『言語文化と日本語教育』12，pp.58-69，お茶の水女子大学日本言語文化学研究会

嶋本圭子（2004）「中国人就学生が語る日本での経験～日本語学校における『問題』を理解するために～」大阪大学大学院文学研究科修士論文

中井好男（2006）「日本語学校での『再履修』が日本語学習者に及ぼす影響～『再履修者』の学習環境という観点から～」大阪大学言語文化研究科修士論文

中井好男（2009）「中国人就学生の学習動機の変化のプロセスとそれに関わる要因」『阪大日本語研究』21, pp.151-181

縫部義憲（1991）「日本語教育学入門」創拓社

範玉梅（2005）「日本語学校における一人っ子の中国人留学生の増加に伴う問題」『阪大日本語研究』17, pp.59-90

水本徳明・笠井喜世・浅尾三吉（1999）「学級崩壊の徴候－どこにどう現れるか（特集新学期の危機管理－徴候発見と対策27）」『学校運営研究』38(7), pp.36-41　明治図書出版

メリアム,S.B.（2005）『質的調査法入門－教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫・久保真人・成島美弥（訳）　ミネルヴァ書房

羅曉勤（2005）「ライフストーリー・インタビューによる外国語学習動機に関する一考察－台湾における日本語学習者を対象に－」西口光一（編）（2005）『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.189-211　凡人社

Dörnyei, Z.（2001）. *Teaching and researching motivation.* Harlow: Long man.

Pavlenko, A.（2002）. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook（Ed. ）. *Portraits of the L2 user*（pp. 277-302）. Clevedon: Multilingual Matters

（博士後期課程学生）

（2009年８月19日受付）
（2009年10月４日修正版受付）
（2009年11月２日再修正版受付）
（2009年11月13日掲載決定）