



Title	社会的文脈から日本語学習と学習者オートノミーを捉える試み：日本で働く中国出身者の学習経験についてのライフストーリーをもとに
Author(s)	中井, 好男
Citation	阪大日本語研究. 2018, 30, p. 93-110
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/70100
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

社会的文脈から日本語学習と学習者オートノミーを捉える試み —日本で働く中国出身者の学習経験についてのライフストーリーをもとに—

Exploring situated learning and learner autonomy:
Analyzing the lifestory experiences of a Chinese worker in Japan

中井 好男
NAKAI Yoshio

キーワード：学習者オートノミー・社会的文脈・ライフストーリー・声・ことばのジャンル・複雑系理論

要旨

本稿は、日本で留学を経て就労している中国出身の王さん（仮名）の学習経験に関するライフストーリーから、日本語学習、学習者オートノミーを社会的文脈から捉えようとするものである。分析の結果、生活者としての王さんは、日本語は社会的実践のために必要なツールであり、日本語学習は日本語を用いた社会的実践の遂行に伴って起こるものであると捉えていることが分かった。そして、王さんにとっての日本語学習は、社会的アイデンティティをもたらす声となることばのジャンルの習得であり、非線形的なシステムである複雑系理論の中で様々な要因によって創発されることが明らかになった。さらに、この創発の原動力となるのが学習者オートノミーであり、学習者オートノミーは、王さんを取り巻く社会的文脈に潜む要因と王さんとの社会的相互作用を通して構築される主体性であることが示された。王さんの学習経験のストーリーには、周囲の要因が持つアフォーダンスを活用し、自身の声を獲得することで、自己実現を図るだけではなく、社会的文脈の中で受ける不利益を利益へと転換してきた過程が示されており、日本語学習支援や学習者オートノミー育成を考える上で重要な示唆が得られたと言える。

1. はじめに

「自分自身の学習を管理する能力」（Holec, 1981: 3）である学習者オートノミーはヨーロッパで生まれた概念で、当時のヨーロッパ社会が生活の質を重視するようになり（Holec, 1981）、それを保障する手段の1つとして生涯学習の必要性が高まったこと（Dickinson, 1987）などがその背景にある。学習者オートノミーに関する実践や研究は、世界各国の外国語教育において盛んに行われており、学習者オートノミーの定義や捉え方について様々な議論がなされてきた。日本語教育においても、「言語のためのヨーロッパ共通参照枠（CEFR）」を参考に開発されたJFスタンダードが備えているポートフォリオなど、学習者オートノミーが教育の理念や実践に取り入れられている。しかし、「学習者オートノミーに関する研究や実践報告はその多くが日本語以外の言語で書かれて」（青木, 2016: 9）おり、日本語教育の分野においてはそれほど

研究が進められているとは言えないのが現状である。

学習者オートノミーは、教室やセルフアクセスセンターに限らず、ICTなどを用いて自律的に進められる教室外学習など、フォーマル／インフォーマル、教室内／教室外という様々な文脈において見られる学習者の行動をもとに、学習者オートノミーという能力の様相について分析されている。しかし、学習を管理する能力を備えていたとしても、自律的に学習を進める必要がない、あるいは、学習を管理することができない環境にあるといった理由から、その能力が行動に現れる部分とそうではない部分があり、学習者オートノミーは必ずしも外部から観察できるというものではない (Benson, 2010)。次に、学習者オートノミーに関する先行研究を概観した上で、本稿における学習者オートノミーの捉え方について検討し、本稿の目的について論じる。

2. 先行研究

2.1. 学習者オートノミー研究と本稿の視座

学習者オートノミー研究は、次の3つのレベルで行われている (青木, 2011)。それは①学習場面における対話に着目したミクロレベル、②社会的アイデンティティ (Riley, 2007) の構築など第二言語使用者が日常的に接する社会に着目したメゾレベル、③学習のための場所や時間が確保できるのかといった、経済や政治、制度的側面に着目したマクロレベルである。しかし、前述のように、学習者オートノミーは学習者が置かれている環境に左右されるものである (Benson, 前掲) と同時に、学習そのものが学習者の経験と深く関わるものであるため、学習者オートノミーを考える際は学習者の経験を包括的に捉える必要がある (青木, 前掲) と言われている。そこで、日本語教育の分野で行われた学習者オートノミーに関する研究である欧 (2014) と中井 (2015) を取り上げ、本稿における学習者オートノミーの捉え方に関する問題について検討する。

まず、欧 (前掲) は、中国の大学に通う日本語学習者が日本語母語話者とのEメールのやりとりを通して行った教室外の日本語学習について分析し、学習者が教室外学習をいかに自律的に進めてきたのかを描いている。その中で、日本人との交流などの機会を持ちながら、あえて自分のスタイルに合うメールでのやりとりを選ぶというケースが記述されているが、自律的な学習が進められるかどうかは、学習者に選択の余地があり、なおかつその選択が受け入れられる環境が整っているかどうかと関連があることが示されている。一方、中井 (前掲) は、中級日本語学習者が大学の日本語の授業の中で行ったピア・リスニングを取り上げ、ピアとの聴解活動における相互作用というミクロレベルで、学習者オートノミーの促進を示す行動について分析

している。その結果、学習者オートノミーの促進は、異なる学習経験を持つピアからのスキューフォールディングや学習活動を発展させるコンピューターの活用といった人的・物的リソースからの影響を受けていることが明らかにされている。これらの2つの先行研究は異なるレベルで学習者オートノミーを分析しているものの、学習者オートノミーが学習者の経験や彼らを取り巻く要因と複雑に絡み合っていることが示されていると言える。つまり、青木(前掲)が指摘するように、学習者オートノミーを扱う研究は、学習経験を学習者の現実世界の中で包括的に捉えた上で行われる必要があるということである。また、日本語教育における学習者オートノミー研究は学習場面を取り上げたものがほとんどであり(山元, 2011; 脇坂, 2013; 小林, 2016 など)、日常的に接する日本社会との接触やその社会が持つ政治的、制度的側面との関連に着目して行われた研究は管見の限り見当たらない。したがって、本稿では、学習場面そのものではなく学習者が接触する社会との関連に着目し、学習者の経験や学習者が置かれている社会的文脈から学習者オートノミーを捉える。

2. 2. 社会構築主義的な視点から捉える学習者オートノミーと本稿の目的

学習者オートノミーを社会的文脈の中で捉えるには、社会文化理論や言語生態学といった社会構築主義的な視点が参考になると考えられる。

まず、社会文化理論であるが、学習者には、自力で解決できることと他者の支援があれば解決できることの間の領域にある「発達の最近接領域(ZPD; Zone of proximal development)」(Vygotsky, 1978)があり、このZPDに働きかけて個人の能力を向上させることが学習であると捉えられている。また、適応能力にも「適応の最近接領域(ZPA; Zone of proximal adjustment)」(Murphy, 2013)があり、学習仲間や状況に合わせる能力を発達させることで学習能力が向上すると考えられている。これらの能力の向上には知識や学習能力においてより有能な他者の存在が不可欠となる。特に学習適応能力は学習者オートノミーと密接に関連しており、学習者オートノミーは独立した存在で個別に発展していくものではなく、より有能な他者との交渉を通じて発展する相互依存的な性質を持っている(Little, 2000)と見られている。

次に、言語生態学においては、言語学習は学習者と学習者が置かれている環境との間で起こる活動によって媒介される形で共同構築されるもので(Kramsch, 2002)、学習者は学習者を取り巻く環境と相互作用を通して発展していく有機体である(van Lier, 2002)と捉えられている。そして、学習者オートノミーは、「社会的交渉における行為の主体性(Toohey & Norton, 2003)」であり、「実践共同体において、自身の感情を伴った行動や言葉である声を生み出し所有する」(van Lier, 2004)ことであると見なされている。また、学習者が学習スペースに抱く所有意識(Murray et al., 2014)や、学習者を取り巻く文脈に存在する要因を学習リソースと

して利用できるかどうか (Palfreyman, 2014) が学習者オートノミーの促進と関連していることも明らかにされている。このように、学習者オートノミーは非常に文脈依存的であり、学習者を取り巻く社会的文脈にある要因との関係性の中で記述されるべきものであると見ることができる。

さらに、訪日後日本語研修において EPA 介護福祉士候補者が行った自律学習活動を言語生態学的な視点から分析した Nakai (2016) によると、候補者が組み立てた学習活動が教室で行われる活動の応用でしかなかったものが、日本語を彼らの生活世界や将来像と結び付けるものへと変化した様子が描かれている。この活動の推進力となった学習者オートノミーは、学習スペースと学習そのものへの所有意識に加え、介護士としての過去の経験からつながる「理想 L2 自己」(Dörnyei, 2009) が促進要因となっていることが明らかにされている。そして、定住外国人の学習支援を行っている奥 (2016) の研究では、学習記録簿や学習活動の変化を追った結果、学習を自律的に進めるようになった学習者の学習記録簿には、日本の学校に通う子を持つ外国人としてのアイデンティティの変容や、社会参加を通して自身の居場所を獲得していく学習者の変化を辿ることができる記録があることが明らかにされている。つまり、学習者オートノミーは、学習者を取り巻くヒトやモノといった要因だけではなく、学習者自身に流れる過去、現在、未来という歴史やその中で表出するアイデンティティという要素も複雑に関連しているということが言える。したがって、本稿では、学習者オートノミーを、学習者と社会的文脈との社会的相互作用を通して共同構築される学習者自身の行動や言葉である声を所有する主体性であると捉え、学習者オートノミーがいかに発揮され学習を促進するのかを社会的文脈にある要因との関係性を踏まえながら記述することを目的とする。

3. 研究方法

以上のような捉え方を可能にするのがライフストーリー・インタビューであり、有効かつ現実的な手段の一つであると言われている (青木, 2011)。

ライフストーリー研究は「日常生活で人びとがライフ (人生、生活、生) を生きていく過程、その経験プロセスを物語る行為と語られた物語についての研究」(やまだ, 2000: 2) である。研究方法として用いられる語り合においては、語り手は単に質問に答えるだけの存在ではなく、明らかにしようとする事実に関する背景知識やそれを引き出そうとする意図を持つ聞き手による質問に応じて語るアクティブな存在となる (ホルスタイン & グブリアム, 2004)。そのため、語られる内容は、〈いま—ここ〉で聞き手と語り手の相互作用によって構成されるものであり (桜井, 2002)、インタビューの流れによって良くも悪くも方向づけられる (小林, 2005)。

また、語り手の思い出はその人が生きる世界の中で記憶として残る過去の出来事であり、聞き手は聞き手自身が持つそれと類似した過去の出来事を思い起こすことを通じてしか理解できない（山口，2009）。語り手は聞き手との対話を通じて理解する必要があり、その対話において、聞き手は自らを開示しつつ、歴史的に受け継がれてきた自身の先入見を検証することで、語り手の社会的行為に対する理解が生まれるのである（バーガー&ルックマン，2008）。さらに、このように積み上げた理解を記述する際、「聞き手である研究者は語り手が語った内容が響きあうことでその内容を語る（記述する）のであって、研究者は研究協力者の共同執筆者である」（中山，2016: 76）と指摘されている。ライフストーリーという物語は、語り手の過去の世界について、聞き手と語り手が構築した理解の結果であり、語り手「自身に帰属するというよりはむしろ、それが語られた相互行為の文脈に依存する」（山田，2005: 3）ものだということがある。

以上を踏まえ、本稿では、ライフストーリー・インタビューは、協力者の学習経験と主体性を筆者と協力者がともに探る営みであり、作成されたライフストーリーは、経験というそれぞれのフィルターを持つ研究者と研究協力者の語り合いという相互行為を通して、協力者の学習経験と主体性についての理解と意味付けを協働で行った結果の産物であると捉える。

4. 調査・分析

調査を依頼したのは、中国出身で30代男性の王さん（仮名）である。王さんは2001年に中国から来日し、日本語学校、大学、大学院を経て現在日本にある企業で働いている。本稿の調査を王さんに依頼したのは、10年以上の親交があることに加え、過去に日本で働く意味を探るインタビューを依頼し協力してもらったことがあったためである。その調査では、ライフストーリーインタビューを通して王さんの経験を紐解いていくことで、日本社会で受ける様々な社会的促進や制約の中で自我アイデンティティを構築していく過程が明らかになっている（中井，2017）。本稿は学習経験を理解し主体性の意味を探るものであるが、以前の王さんとのインタビューの経験は王さんの学習経験を理解するうえで非常に有利であると考え、王さんに更なる調査を依頼し了承を得た。王さんには、調査はいつでも中断できること、公表したくない内容は記述から削除するなど、王さんの権利については保障されていることを伝えている。

インタビューは1時間程度のものを3回行い、日本語学習経験について質問しICレコーダーに録音した。インタビューは2015年7月12日（日）に57分、2015年8月23日（日）に65分、2015年9月27日（日）に76分実施している。インタビュー終了後は、インタビューでの語り合いと文字化資料に基づいて王さんの日本語学習に関するエピソードとその理解についてまと

め、次のインタビューでまとめた内容の確認を取っている。そのまとめには、内容を端的に示す見出しを付けている。3回目のインタビューでは、それらのまとめの内容について修正や補足を中心に確認を行い、再度意味付けを行った。また、この論文をまとめる際にもストーリーやその解釈について確認をしてもらっている。次に、王さんの日本語学習者に関するライフストーリーを記述する。ライフストーリーは、日本語学習に関するエピソードごとに記述し、エピソードの見出しを〈 〉で示す。エピソードの内容、それに関する理解や意味付けについては王さんの発言やインタビューの一部を引用する形で記す。また、王さんの発言の直接引用した部分についてはゴシック体で示しておく。

5. 王さんの日本語と日本語学習に関するライフストーリー

〈王さんにとっての日本語と日本語学習の意味〉

このインタビューは私が王さんに「日本語の勉強をちょっと思い出してほしいんやけど」と切り出すことで始まった。

王「日本語の勉強は座って聞いているだけで、子どもの時からしてた学校の勉強と同じやで。あの、数学とか歴史とか。なんていうか、知識をもらうためのただ勉強やん。初級のときまでは、あ〜そういう言葉かって知らないことやから一気に知識が増えるけど。でも、普段は学校終わったら家に帰って中国人のルームメートとか一人で晩ご飯簡単に食べて、お金もないから、出かけたりもしないし。生活はさみしいけど中国人と住んでて、ただ中国の知らん町にいるみたいな。だから、日本語はほんまに勉強という感じ。」

私「勉強って感じか。子どもの時の学校ってどんなん？」

王「小学校から高校までは、教室に30人以上学生がいて、みんな前を向いて座って先生の話を聞いて、習慣というか前向いて話聞いて、先生尊敬しないとあかんという感じ。」

私「日本語学校の時も、じゃ、そんな感じで真面目に聞いてたんやね。」

王「日本語学校はそんなに厳しくなかったやん。いちおう真面目に通ってたし、その習慣もあって、日本に来てからは、授業をちょっとさぼることもあったけど、子供の時と同じように真面目に聞いていた。」

私「じゃ日本語学校行っても、子どもの時みたいに学校に通ってる学生だけの感じ？」

王「うん。でも、(日本語学校で)中級になって授業の時間が午前になったから、午後アルバイトとか始めて、なんとなくミナミにうろろしたり、中国の友達も大阪に同じ時期ぐらいに来てたから、遊びに行ったりするようになって、なんか日本語の社会で日本語の生活をして

いるみたいになって。」

私「じゃ、日本語の勉強とか生活とかだんだん変わったんやね。」

王「そう。それから学校の勉強は、う〜ん、もっと自分と関係なくなった感じ。大学に行くためのものという感じ。特に中級とか上になると普段使わない言葉が多くなってたし。生活が、今思うのは、日本語の勉強はやっぱり外で使って生活しながらすることかな。」

2回目のインタビューでこの1回目のインタビューの内容を振り返った時、王さんは日本語の勉強はかなり前で何から話すかなと思ったが、私に会ったのが学校で勉強してたとき時やったし、思い出すのはその辺だったこともあり、日本語学校時代の話から始めたという。そして改めてこの語り合いを振り返ると、やっぱりちょうどドラゴンクエストじゃないけど、最初何もできないのに、だんだん道具増やしてみたいな、日本語は道具でそれが使えるようになったサルが進化するみたいなものだと付け加えた。

また、1回目のインタビューでは、王さんは時間の流れに沿う形で、日本語学校を卒業したあとに進学した大学での経験について話し始めているが、まず、その内容は以下のようなものであった。

王さんは大学生になってようやく日本人の学生が多いというか日本の学校に来たなと感じ、このころから日本の社会に入ったことを実感したと振り返った。たくさんではないが、日本人の友達もできた。同じ授業を取ってた2人の日本人と在日中国人2世の友達Kさん（仮名）と仲がいいグループになった。日本人学生とはKさんを通じて知り合った。みんなサークルとかバイトとか忙しいし、私もバイトしてたし、プライベートではそんなに遊んだりはなかったけど、学校では昼ご飯とか休み時間とかよく一緒にいた。友達になった日本人学生も日本で育ったKさんもめちゃ明るい大阪人で、授業とかバイトとか彼女の話とか、みんなと仲良くいろいろ話したりして、冗談もすごい多かった。

＜潤滑油であると同時に自分のなりたい姿を実現するためのことば＞

この大学の頃の内容について振り返っているとき、私は王さんが大阪弁の決まったフレーズや語尾をうまく使いこなしているのが非常に気になった。特に「なんでやねん」という言葉のタイミングや言い方がまるでネイティブそのものだったことから、私がそのことについて触れ、以下のようなやりとりが始まった。

王「〇〇（筆者）に「なんでやねん」の言い方をまねされて、うまいなって言われたから、そういえばそんなことあったって思い出したわ。あの友達もみんなよく言うてたし、もしかし

たら、それからよく使ってるのかもしれんわ。なんか、ちょっとおもしろい冗談をされると
いうか、なんていうの？」

私「いじられるってこと？」

王「うん、そう、その時に返したら、自分も「違うわ！」っていう感情が入りやすいし、大阪
弁面白いなって思うこともあったし。でも、最初っていうか初めてそれを言ったときに、み
んながすごい笑ったのを覚えてて、なんかすっきりしたような。みんなよく冗談を言う人た
ちで「なんでやねん」ってしょっちゅう言うてた。だから、それからほんまにみんなと近く
なった感じもしたし、みんなもっといろいろ言うてきたりするようになった。面白い話に参
加するのが増えたような気がする。」

私「なるほど。やっぱ重要やな、大阪弁。」

王「そんなことないよとか、違うとかゆうてたけど、やっぱり「なんでやねん」って言うたら、
ぱっとつながったみたいな感じがして、その人たちの感覚も変わった気がした。」

私「あ〜、疑うっていうてたけど、ちょっと感じてた壁みたいなのがなくなったみたいな？」

王「そうそう。やっぱり地元の人には大阪弁がないと気持ちが通じないと思うし。」

このやりとりの後、私は振り返りの中で確認しておきたいと思っていたやりとりがあったこ
とを思い出し、それを王さんに見てもらった。それは1回目のインタビューで録音された以下
のやりとりである。このやりとりは、王さんが仕事の話をしているときのものである。王さん
は仕事の話になると突然口調が変わることがあり、私がそれについて笑った場面であるが、や
りとりに出てくる「話題や言葉を使うようにしていった」という部分が気になったため、文字
化を王さんに見てもらい確認をとった。

私「なんで急に丁寧なん。わはは」

王「なんでやろ、仕事の話したから。」

私「そうか。無意識？」

王「仕事モードになるんかも。仕事の話したら。どんな人たちと何を話してるかってちゃんと
気にしてるから、話す言葉も内容も言い方も違うやん。」

私「なるほどですね。それって意識的にそうしてる？」

王「大学の時やったら、とりあえず留学生やったら絶対自分のこと聞かれるからそれはいやと
いうほど慣れてるけど、それ以外、なんの話題話したらいいかわからんから、みんな何を話
すのか聞いて、それでよく言う話題とか言葉を使うようにしてたっていう感じ。」

王さんはこのやりとりを読んで、次のように話した。

王「外国人て、最初はいろいろ聞かれたりするけど、そのうち誰も聞かなくなって、珍しくもないから、だから共通の話題とかを探して話さない。それもグループで内容も話し方も違うから、無意識で気を付けるようになった。なんか、仲良くなる、スムーズに、油？みたいな。大学生の時は他の人みたいに大学生になりたかったし、今は仕事してるからビジネスマンとして認められるというか。そのために必要なことをやるしかないね、文句言わんと。」

王さんが語ったのは、方言だけではなく所属するグループの中での話題や使われている日本語を使っていくことが、周囲の人たちに溶け込んでいくための潤滑油であると同時に、自分のなりたい姿を実現するためにそれらを意識的に身につけようとしてきたということであると理解した。

<日本語学習のモデルとサポートの存在>

王さんには自ら仲間に溶け込んでいくために話題や表現に気を配り、それを用いるようになったという話が出てきたが、ここで私が感じたのは王さんはどんなサポートやリソースを利用していたのか、あるいは利用してこなかったのかということであった。この疑問をもとに私たちの語り合いを振り返ると、王さんが語った「演奏会」に関する話題が目にとまった。演奏会は王さんが子供のころに習い始めた民族楽器に関するものである。次に王さんの発言を引用し、演奏会と日本語学習に関するストーリーを以下にまとめる。

中国では**大きい演奏会**に出演していたが、日本に来たばかりのころは、日本語学校の卒業式や文化交流のような**イベント**に呼ばれ出演するぐらいであった。その演奏会では、**司会の人**に紹介されて、ただ何曲か演奏する形で、あいさつと曲名ぐらいしか話さなかった。しかし、演奏で生計を立てている2人の中国出身の**先輩奏者**に出会ってから、その二人の人と一緒に演奏会をすることが多くなっていった。演奏会で**地元の紹介**とか**曲の紹介**とか聞いている人とうまく話しながら演奏会を進め盛り上げている彼らを見て、自分もああいうふうにやってみたいと思う気持ちが強くなった。合奏じゃなくて自分で演奏する時間がもらえるときは、できるだけ**曲とか楽器のこととか説明しよう**とがんばった。その時は、一緒に出演していた**先輩奏者**や時折参加していた他の楽器の奏者である日本人が**する話の進め方や言い方をまね**してきた。今では一人で**コンサート**をしてほしいって言われてすることもあり、楽器や曲の感想を聞くなど観客と交流をしながら**自分で進められる**ようになった。

王さんにこのまとめを見てもらったが、王さんはまず、子供がやりたいといったことは何で

もやらせてくれるお母さんが習わせてくれたため、特徴的な技術を持てていることに今でも（お母さんに）感謝していると母親への気持ちを語った。そして、自分は〇〇（楽器名）の演奏家だって思ってるし、その先輩が演奏中の進め方とか演奏の取り方までいろいろ教えてくれたから、日本でも演奏家ができたと思ってる、先輩への感謝の気持ちについても述べた。更に、この振り返りの中で、

王「演奏の時、自分なりに言いたいことは、日本人の友達に教えてもらったり。」

私「先輩以外にも手伝ってくれる人がいたってことやね？」

王「そうそう。日本の小学校の国語の授業で私の楽器のことを習うみたいで、小学校とかに呼ばれて子供の前で演奏することもあった。子どもやから分かるように話さないとかあかの難しかったけど、子どもが習ってることは国語の本コピーしてもらって読んどいたり、先生が子供に説明してるのを聞いて、そういうふうにするかみたいな感じで覚えていった。」

私「一人でやってきた！みたいな感じなんかな～思ったけど、そうでもないのかな？」

王「やっぱり、言い方をまねしたり勉強したりして、それをほんまに使ってみて、今までそれができたし、やっぱり自分は演奏家やから。それで、できたのはいろんな人が手伝ってくれたからやなってこれを読んで思った。分かってたけど再確認したというか。」

王さんは、できるようになってしまった今となってはその過程を思い出すのが大変だが、その一方で、でけへんことについてはすぐに思い出せると言い、次のような経験を語ってくれた。

王「2、3年ぐらいかな、ちょっとわからんけど、でも、電話で問い合わせるのがすごい嫌というかうまくでけへんかった。なんか電話やったら、外国人って分かったらなめられるから。直接会って問い合わせるのは、なんというか資料があったり、その人見て話せるからいいけど、電話は苦手やった。だから、問い合わせしないとあかんときはお兄さんをお願いしてた。で、いつか、そのお兄さんに「日本語がそんなにできるのになんで？」と言われて、「自分でやってみたらええやん」って言われてから、でも、最初はやっぱり頼んで、お兄さんの問い合わせ時の言い方を聞いて覚えるようにしてた。あるときに、「今から自分でやって」言われたから、横で聞いてもらいながら自分で電話かけたことがあって。何回もそんなんしてるうちに、だんだん自分でできるようになった。電話終わって、どうやった？こういう説明したつもりやったけどとか、途中で困ったら、説明しながらお兄さんの顔見て、日本語いけるか確認したり。でも、今は普通にできるし、めっちゃうまくなったと思うで。ずるいというか。ははは。今は、外国人やからそんなん知らんしとか言うて、一番ひどいときは日本語知

らんふりしたりして、うまく外国人を利用して話すようになったわ。だから、最近そのお兄さん（の交渉）が下手やから代わりにしてあげることもあるよ。ははは。今は怖くないわ。」

問い合わせを手伝ってもらっていたお兄さんというのは、留学生時代にめっちゃお世話になってた方で今でもいろいろ助けてもらっている家族のような存在である。王さんは電話での問い合わせが苦手な理由として、外国人ってわかったらなめられるからだと言っているが、これ以外にもいくつかのほかの話も聞いている。詳細は割愛するが、例えば、郵便局員の差別的な対応に非常に不愉快な思いをしたことや、携帯電話のショップで間違った案内をされたのに、ちゃんというたってごまかされたこと、日本にいる同じ外国人に、中国人のくせにとか偉そうに言うなとか言われたことなどである。ここまでは2回目のインタビューでのやりとりであったが、3回目のインタビュー時に再度この内容を振り返って、王さんが改めて語ったのは、日本にいろんな人がいて、やっぱり自分が損というかマイナスのことになっても我慢することが多いというか逃げるみたいにしたいけど、そうならないようにうまく日本語で説明できるというか言い返すようになるのが大切ということであった。

<今の王さんにとっての日本語学習>

以上が王さんの日本語学習に関する経験に関する私たちの語り合いの一部である。ここで王さんとのこれまでの語り合いを踏まえた上で、ライフストーリー全体を振り返り、まとめておく。王さんは、インタビューの最後で自身のことを次のように語っている。

王「あ～前はやっぱり今みたいに話でけへんかったからな。でも、日本語うまいなって言われたら、あ～まだそんなか。もう日本語で生活してるのに、まだ社会に入れなかった。もう今は勉強は終わってて、日本の社会で生活してる。うまいってことは、まだ何と言うか、日本の社会の外の人の感じ。やけど、急に変わらないよ。日本語で何かしてそれができて、がんばってそれがいっぱいできるようになって、だんだん社会に入っていって、今の私やから。日本語学校の時はまだ日本の社会にいる感じは薄いというの？そんなやったけど、アルバイトしたり大学に行ってから日本の社会で生活してそこで日本語を使いながら学んでるっていいのか、前もゆうたけど、やりたいことができるようになることが大事かな。」

私「勉強とは何かって聞かれると、今はそう思うってことやね。」

王「今はそうかなって思うけど、学生時はやっぱり勉強って本見て先生がいて勉強するってことやと思ってて、今は生活してみても時間が経つから、それは勉強じゃないというか必要な最低の基礎みたいで、それを勉強してから使うことが勉強ちゃうかって。」

王さんがインタビューの中で語った、**できるようになってきたこと**とは、大阪弁を使うことによって、大学での友人グループに溶け込むことや演奏会を仕切ること、そして電話での問い合わせができるようになることなどである。そこには大学の友人グループや会社や取引先など、王さんが所属している、または、所属しようとしている人間関係やグループ、コミュニティがある。そして、大学生としての自分やビジネスマンとしての自分など、王さんの望む自分のあり方を実現するために必要な日本語を身につけていかなければならず、それが日本語学習であるとまとめている。さらに、電話の問い合わせの例のように、外国人であるということで受ける社会からの不当な扱いを改善し、自分の地位を守っていくためにも必要なものでもある。このように、王さんは社会集団の中で自身のあるべき姿を見出し、それらの実現に挑んできており、日本語学習はその挑戦に伴って起こるものであると考えられる。

6. 考察

以上、王さんと筆者が共に作成した王さんの学習経験と主体性に関するストーリーを示した。これは、学習経験と主体性を社会的文脈との関連で記述するという目的のもと、第1回目のインタビューから始まった王さんと筆者による分析の結果である。では、この中で記されている日本語や日本語学習、それを支えてきた学習者オートノミーをどのように解釈すべきであるか考察する。

6.1. 王さんにとっての日本語と日本語学習

上述のストーリーでは、王さんは、「日本語で何かしてそれができて、がんばってそれがいっぱいできるようになって」いくことで、「社会に入ってい」くと述べている。また、大学の友人や仕事のエピソードにあるように、王さんは、交流を持つ、あるいは持ちたい人たちの間で用いられている語彙や表現を見つけ、それを身につけることに意味を見出していることが分かる。その語彙や表現というのは、例えば、大学生の頃のエピソードにあるように、友人とのコミュニケーションでよく耳にしていた「なんでやねん」であり、そのグループをつなぐいわば共通語となっている。王さんはそれを使うことでグループとの心理的な距離を縮めるとともに所属感を高めており、その共通語がグループへの参加を可能にする道具となっていたのではないと言える。

また、王さんが言う社会については更なる検討が必要ではあるが、上記の語り合いに出てきた王さんのエピソードを見る限り、王さんを取り巻く様々な人間関係やグループ、コミュニティが社会であり、その社会に参加し自身の社会的アイデンティティを構築していく過程が社

会的実践であると捉えることができる。そして、日本語はコミュニケーションを含めた社会的実践のツールであり、それを使って社会的実践を遂行していくことが日本語の「勉強」であると思われていると考えられる。言語学習は学習者自身が獲得したいアイデンティティ構築への投資 (Bourdieu, 1977) であり (Norton, 2000)、所属するネットワーク内で自身が認められるようになるためにアイデンティティを確立する過程で生じる (中山, 2016) のものであると言われている。中国で演奏家として活動していた王さんは、日本でも演奏会に出演し、そのまとめ役になることを望んでいた。そのため、それらに必要となる、楽器や曲の紹介、進行に必要な日本語の表現を先輩奏者といった周囲の人から盗みそれを自分のものにしていった。学習へのこのような投資によって、現在では演奏会の進行役も務める演奏家として認められる社会的アイデンティティを構築したと考えることができる。

さらに、日本語は自分の不利な状況を救う道具としても捉えられている。問い合わせのエピソードにあるように、電話での対応方法を学んだ王さんは、これまで甘んじてきた不利な地位を押し上げ、対等な交渉ができるようになっていく。その上、外国人という立場を利点に変えることができるようになっており、問い合わせの日本語は、日本で生活する一人の外国人としての王さんの地位や権利を守るツールとなっていると見ることができる。

このように、王さんにとっての日本語は様々な社会的実践を可能にする道具であると認識されていることが分かる。ヴィトゲンシュタイン (橋爪, 1985) は言語による行為には一定のルールが存在し、言語はこのルール (= 言語ゲーム) の中で用いられることによって意味を持つようになる」と述べている。また、西口 (2015) はパフチンのジャンルという概念を用いて次のように説明している。人間の発話は、「それぞれの活動領域におけるシチュエーションやテーマに対応した発話の諸タイプであることばのジャンルが存在し、このことばのジャンルをもちいることで活動における相互行為が進んでいく」 (西口, 2015: 18)。王さんが所有してきた感情を伴った行動や言葉である声は、王さんが所属しようとする活動領域のルールに従ったことばのジャンルを所有し相互行為を確立することを通して作られてきたのではないかと考えられる。

6. 2. 王さんの社会的文脈から捉える学習者オートノミー

次に、王さんの学習者オートノミーについて考察する。ストーリーを見ると、王さんはコミュニティにおける自身の地位を獲得すべく、そこで使われている日本語を自律的に習得してきたことが窺える。そして、「あんなふうにしてみよう」「自分でやってみたら、もし間違っていたらその人に何が違うか聞いたらいい」「日本人はあんまり訂正してくれへんから、それでも相手の反応とかでも分かる」と語っているが、王さんがこれまでに行ってきた日本語の習得方法

には、青木（2005）による学習者オートノミーの定義「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」（青木，2005: 773-774）にあるように、目標を定めて実践し、評価をするというプロセスを見出すことができる。つまり、王さんが経験した学習は、学習者オートノミーが発揮された学習であったと捉えることができるだろう。また、大学の友人が使うことばをまねみたり、演奏家になり演奏会をまとめることを自立的に実現したように、王さんは「仲良くなる、やりたいことができるようになる」ために日本語の習得に主体性を発揮してきたと見ることできる。これは Toohey and Norton（2003）が定義する社会的相互作用における行為主体性そのものであり、van Lier（2004）の定義にある、自身の感情を伴った行動や言葉となる声の所有とも一致すると言える。

そして、学習者オートノミーを支えるものとしてはヒトの存在も指摘されているが、王さんのケースにおいてもその存在が窺える。例えば、問い合わせのエピソードでは、彼の日本での生活において重要な存在となっている大阪のお兄さんが問い合わせの方法を示し、習得を支えており、彼の周りには支援者、またはロールモデルとなる人の存在がある。また、演奏家のエピソードにおいては、先輩奏者や日本人の友人たちとの交渉を通した声の習得が社会的アイデンティティの構築につながっており、学習の原動力となる学習者オートノミーはアイデンティティとも関連していることが分かる。

したがって学習者オートノミーは、王さんの社会的文脈から捉えるなら、社会的アイデンティティの確立や社会的制約からの不利益を受けないようにする、あるいはそれを利点に変えるために働く主体性であると定義することができるだろう。つまり、学習者オートノミーは、大きな影響力を持つ「重要な他者（significant other）」（Mead, 1934）や外国人ということで生じる不平等といった社会的文脈に依存しながら、第二言語ユーザーとしての社会的アイデンティティの構築過程における実践を進める原動力であるということである。

しかし、要因が整えば学習者オートノミーは発揮され、日本語学習が促進されるという直線的なモデルで捉えることはできるのかという疑問が残る。例えば、なめられるのが嫌で電話での問い合わせを避けていたと話していたが、不平等な扱いを受けることで、それを覆すための日本語の習得から遠ざかってしまっていた。王さんを取り巻く様々な要因には、日本語学習を促進する作用もあればそれを阻害する作用も同時に持ち合わせているのである。ここでこのような非直線的な関係を理解するために、複雑系理論（van Lier, 2004）の概念を用いて学習者オートノミーを社会的文脈に位置付けることを試みる。複雑系理論では、エージェントと呼ばれる要素によってシステムが構成されるが、それが複雑系と呼ばれるには次の2つの条件を満たす必要がある（馬場・新多，2016）。それは、エージェント同士の相互作用が起こることと、

相互作用による結果が時間を経ても記憶され、過去の相互作用の影響を受けるということである。したがって、複雑系では、例えば「風が吹けば桶屋が儲かる」ということわざのように、ある現象を引き起こすシステムは予期せぬ結果をもたらしたり、単純な因果関係で説明できるものではなく、複雑かつ非線形的であり、システムの内・外部にある要素が起こす小さな変化によって、無秩序で混沌とした何かが組織化・パターン化する可能性を秘めているという捉え方である。さらにシステムには、「桶屋が儲かる」といったように陥りやすい状態であるアトラクターが存在しているが、複雑系理論のシステムはそれを取り巻く環境とも常に相互に影響し合っているため、アトラクターそのものも変化する。

王さんはこれまでの経験や身につけてきた声とともに日本社会に適応しながら生活を送っている。王さんを取り巻く社会的文脈には声の所有を支援する人やそのモデルになる人が存在する。王さんはそれらの要因の存在に気づき、それを利用しながら必要とする声を所有するとともに、それによって彼が望む社会的アイデンティティを構築している。王さんを取り巻く社会的文脈を、経験や声を備えた王さんがさらに必要とする声と社会的アイデンティティを構築するという複雑なシステムであると見なすと、声の習得と社会的アイデンティティの構築がアトラクターであり、その状態に引き込まれるには社会的文脈にある様々な要因であるエージェントの存在に気づき、それを利用することが必要となる。学習者オートノミーは学習者を取り巻く様々なエージェントが持つアフォーダンス (van Lier, 2000) への気づき、つまり、学習を達成するための手段としての利用可能性への気づきとそれによって生まれる学習行動への創発であると見なすことができる。この創発というのはシステムに新しい状態が生まれることであるが、エージェントが持つ学習手段としての利用可能性に気づきそれを活用することで、声を所有するとともに新たな社会的アイデンティティの構築を可能にするという新たな状態が生まれることを指す。具体的に見ると、王さんは、先輩奏者や友人が持っているアフォーダンスに気づき、それを活用し、新たな声の所有と社会的アイデンティティを構築しているが、アトラクターそのものが変容していると同時に王さんの社会的文脈に新たな状態が生まれていると言える。また、電話での問い合わせのエピソードを例に挙げると、問い合わせに関連するエージェントには王さんにとっては「なめられる」という負の挙動をもたらすものとして記憶されていたが、王さんの友人からの支援を受けて、それらのエージェントから受ける影響を負から正へと転換させている。それによって王さんは問い合わせに自信を持つだけでなく、友人の問い合わせまで行うようになっており、王さんを取り巻くシステムは新しい機能を有するようになったと見ることができる。

このように、学習者オートノミーは、エージェントが複雑に影響し合う社会的文脈という非線形のシステムの中で、エージェントが持つアフォーダンスを活用し、そこから受ける影響を

負から正へと変えようとする学習者とエージェントとの社会的相互作用を通して構築される主体性であり、学習者個人の中ではなく、社会的文脈の中で構築され発揮されていくものであると考えることができる。

7. まとめ

以上、王さんのライフストーリーから学習者オートノミーを社会的文脈に位置付けることを試みた。その結果、とりわけ生活者として生きる王さんにとっては、知識としての日本語だけではなく、社会的実践を支える声となることばのジャンルの習得が欠かせないものであることが示された。これは王さんが属するグループやコミュニティといった社会におけるアイデンティティの確立をもたらすものであり、日本語を用いて日本で暮らす王さんの今を支え、将来を作っていく上で欠かせないものである。また、学習は王さんを取り巻く様々な要因が絡み合う中で起こるもので、複雑かつ非線形的な活動であり、学習者オートノミーもその複雑なシステムの中での社会的相互作用を通して発現し、発揮されると同時に、王さんの社会的文脈そのものの変化をもたらしていることが示された。

王さんのストーリーは生活者としての現在の王さんの視点から生まれたものであり、学習経験に関するストーリーは語り手が人生のどの地点にいるのかで違ってくるはずである。しかし、日本で学ぶ学習者は同時に生活者でもあるため、王さんのストーリーは彼らの学習経験と交錯する部分があるのではないだろうか。したがって、日本語教育に携わる者として筆者が改めて考えることは、日本語が王さんが言うところの「知識」ではなく、経験や感情が伴う社会的実践の「道具」であるということに目を向けるべきだということである。また、王さんは日本語を学んでいた学校を王さんが生きる社会から隔絶されたものとして捉えているが、経験や感情を伴う現実とそこから見据えている将来という学習者の世界と教室との間に橋渡しをする必要がある（Nakai, 2016）と言えるだろう。そのためにも、教師は学習者がどこからやってきて、これからどこへ向かっていくのかを忘れてはならないと Palfreyman（2014）が述べているように、日本で学ぶ学習者はそもそも日本社会で生活している一人の人間であり、歴史を背負い未来に向かって歩んでいる存在であるということを再確認する必要があるのではないだろうか。

謝辞

本稿の執筆にあたり、少しでも何かの役に立てると、非常に負担の多い調査に快く協力してくださった王さんに、改めて感謝を申し上げます。また、本研究の一部は、JSPS 科研費 17K02874 の助成を受けたものです。

ありがとうございました。

参考文献

- 青木直子 (2005) 「自律学習 (autonomous learning)」『新版日本語教育辞典』大修館書店, 773-774.
- 青木直子 (2011) 「学習者オートノミーが第二言語ユーザーを裏切る時 3つのレベルの社会的文脈の分析」青木直子・中田賀之 (編) 『学習者オートノミー日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房, 241-263.
- 青木直子 (2016) 『ことばと文字 6号—国際化時代の日本語と文字を考える』くろしお出版
- 欧麗賢 (2014) 「目標言語話者とのEメールのやりとりを通じた教室外の日本語学習」『阪大日本語研究』26, 113-137.
- 奥優伽子 (2016) 「日本語教室で学習記録簿を使ってみて」日本のローマ字社 (編) 『ことばと文字』6, 56-63.
- 小林多寿子 (2005) 「ライフストーリー・インタビューをおこなう」桜井厚・小林多寿子 (編) 『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, 71-118.
- 小林浩明 (2016) 「タンデム学習の意義と可能性」『北九州市立大学国際論集』14, 135-145.
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学』せりか書房
- 中井好男 (2015) 「ピア・リスニングにおける中級日本語学習者の学習者オートノミーの促進—ピアの援助や相互作用の観点から—」『JALT日本語教育論集』13, 1-19.
- 中井好男 (2017) 「滞日中国人のライフストーリーから見る自我アイデンティティの交渉と構築: なぜ永住権を目指して働き続けるのか」『質的心理学研究』16, 116-134.
- 中山亜紀子 (2016) 『『日本語を話す私』と自分らしさ: 韓国人留学生のライフストーリー』ココ出版
- 西口光一 (2015) 『対話原理と第二言語の習得と教育—第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』くろしお出版
- 橋爪大三郎 (1985) 『言語ゲームと社会理論—ヴィトゲンシュタイン・ハート・ルーマン』勁草書房
- バーガー, P. L., ルックマン, T. (2008) 『知識社会学論考—現実の社会的構成』山口節郎 (訳), 新曜社
- 馬場今日子・新多了 (2016) 『はじめての第二言語習得論講義—英語学習への複眼的アプローチ』大修館書店
- ホルスタイン・ジェイムズ, ジェイバー・グブリアム (2004) 『アクティヴ・インタビュー 相互行為としての社会調査』, 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行 (訳), せりか書房
- 山口一郎 (2009) 「現象学とはじめ 日常に目覚めること」日本評論社
- 山田富秋 (編) (2005) 『ライフストーリーの社会学』北樹出版
- やまだようこ (2000) 「人生を物語ることの意味: なぜいまライフストーリー研究か?」『教育心理学年報』39, 152.
- 山元淑乃 (2011) 「学習者主体の活動型授業—学習者オートノミーの育成を目指して」『留学生教育』8, 73-92.
- 脇坂真彩子 (2013) 「E タンデムにおいてドイツ人日本語学習者の動機を変化させた要因」『阪大日本語研究』25, 105-135.
- Benson, P. (2010). Measuring autonomy: Should we put our ability to the test? In A. Paran, & L. Secru (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 77-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation*,

- language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.
- Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp.15-23). Harlow: Longman.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Murphey, T. (2013). Adapting ways for meaningful action: ZPDs and ZPAs. In J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 172-189). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Murray, G., Fujishima, N., & Uzuka, M. (2014). The semiotics of place: Autonomy and space. In G. Murray (Ed.), *Social dimensions of learner autonomy in language learning* (pp. 81-99). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Nakai, Y. (2016). How do learners make use of a space for self-directed learning? Translating the past, understanding the present, and strategizing for the future. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7 (2), 168-181.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Palfreyman, D. (2014). The ecology of learner autonomy, In G. Murray (Ed), *Social dimensions of autonomy in language learning* (pp.175-191). NY: Palgrave Macmillan.
- Riley, P. (2007). *Language, Culture and Identity: An Ethnolinguistic Perspective*. London: Continuum.
- Toohey, K. & Norton, B. (2003). Autonomy as learner agency in sociocultural settings. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.) *Learner autonomy across cultures* (pp.58-72). London: Palgrave Macmillan.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 245-59). Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization* (pp. 140-164). London: Continuum.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Springer.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.