

いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味 グアテマラの学習者にPAC分析を用いて

新井 克之

【要旨】

小論は、日本語を習っても日本企業への就職や日本への留学の機会がほとんどない、つまり日本語を学ぶことが“実益”に結びつきにくい海外での日本語教育環境下で、日本語学習を行う意味と目的について考察する。調査対象地として、日本語を学ばずとも、すでに国内で23言語が使用され、日本人と日本語でコミュニケーションを行う機会があまり存在しない中米グアテマラに設定し、グアテマラ人日本語学習者（以下、学習者）に2012年に現地調査¹を行った。本稿では、典型例として学習歴2年以上の学習者2名の事例を取りあげる。PAC分析によるインタビュー調査の結果、各々の学習者にとって日本語を学ぶことは、グアテマラとは異なった「異文化」を理解／学習することを意味し、その点が主な学習動機となっていることが分かった。つまり、日本語学習が“実益”に結びつきにくい環境下の学習者の学習目的は、言語能力の4技能に代表される各能力の獲得だけではなく、どちらかといえば日本語学習を通して、異文化を学ぶことにその意味や価値を見出していることが明らかになった。

【キーワード】 海外日本語教育・言語政策・学習動機・実践的意識・PAC分析・青年海外協力隊

- | | |
|--------------------|----------------------|
| 1. はじめに | 6. 分析の方法と結果 |
| 2. 用語の定義 | 6.1 調査概要 |
| 3. 背景 | 6.2 PAC分析の手順 |
| 3.1 グアテマラ | 6.2.1 協力者Aの結果 |
| 3.2 グアテマラの日本語教育 | 6.2.2 協力者Aについての総合的解釈 |
| 3.3 グアテマラの日本語教育の特徴 | 6.3.1 協力者Bの結果 |
| 4. 先行研究 | 6.3.2 協力者Bについての総合的解釈 |
| 5. 理論と方法 | 7. まとめと考察 |
| 5.1 実践的意識 | 8. 結論 |
| 5.2 PAC分析 | |

1. はじめに

本研究は、海外で日本語学習が就職や進学に直結せず、いわゆる“実益”に結びつきにくい環境下に

¹ 筆者は2012年にグアテマラで97名のアンケートによる量的調査と6名へのPAC分析を行った。

² 日本語を学習する目的のひとつとなる学校での単位取得や就職・進学といういわゆる「キャリア

における日本語学習の目的・意味について考察する。たとえば 2012 年の国際交流基金の調査によれば、本研究の調査対象地であるグアテマラ³が属する中米地域の日本語学習者（以下、学習者）の主な学習目的は、「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから」⁴となっている。たしかに日本語学習を始めるきっかけはアニメやマンガ等のサブカルチャーである可能性は高いが、日本語学習を進めるにしたがって次第にその学習目的が変化していく可能性は十分に考えられる。そのため、本研究では日本語学習が“実益”に結びつきにくい環境下で長期間にわたって日本語学習を行っている学習者の意見に着目する。

これまでの海外における日本語教育での研究分野では、日本語能力試験や JF 日本語教育スタンダードでの学習効果を図るための実践報告による研究⁵には蓄積があっても、ペーパーテストや口頭試験によって日本語能力を測定する以外の点での日本語学習の効果や日本語学習そのものの目的や意味について着目した研究（細川 2002、佐久間 2006 等）は多くはない。また、海外の学習者に直接その目的や意味について意見を求めた調査はほとんど見受けられない。そのため、本研究はその学習効果や意味について探索的な研究を行うために PAC 分析によるインタビュー調査を行った。その詳細は 6 章で述べるが、本研究では日本語を習ったとしても、日本語教師以外にはほとんどネイティブ日本人と接触する機会がない長期日本語学習者（日本語学習歴 2 年以上）2 名を調査協力者に選出した。

ペーパーテストや口頭試験のように数値化して評価できない日本語学習の効果・意味を知ることには、マイクロレベルではシラバスやコースデザインを作成する際、学習目標を設定するうえでの指標になると考える。また同時に、マクロレベルでは、日本語の言語教育政策を海外で展開していくうえでの指針や理念形成のための何らかの指標となるであろう。よって、本研究はいわゆる実益に直結しない日本語学習の効果を析出することによって、その意味を明らかにする。

2. 用語の定義

本稿で扱う用語の確認を行う。

「実益」という用語は、本研究では、就職や進学または大学の単位取得などキャリアアップのために利益になることを日本語学習における「実益」と定義する。次に本稿において繰り返しあつかう「学

アップ」という意味での「実益」である。他にも「実利」「実用」という表現があるが本稿では佐久間 (2010:2) の「習っても日本語を使う機会が少なく“実益”に結びつきにくい」という記述に倣う。

³ 在グアテマラ日本大使館の広報文化班担当者によれば、調査を行った 2012 年 6 月の時点でグアテマラに駐在している日本企業は三菱商事、住友商事、丸紅株式会社、UNEX 社の 4 つである。しかし、具体的に日本語を扱う仕事はない。また、1974 年から 2012 年 6 月に至るまで 73 名が文部科学省の国費留学生制度を利用して日本に滞在しているが、毎年合格するのは 1 人から多くて 3 人にすぎない。

⁴ 国際交流基金『海外の日本語教育の現状』（2013）の中米の日本語学習目的一位は「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから」が 2012 年の調査では 88.5%という高い割合を表す。

⁵ 国際交流基金ホームページ「JF 日本語教育スタンダード - 活用事例」参照。

習動機」については、「動機づけ (motivacion)」について考察した Dörnyei (2001) に倣い、「人がなぜあることを行おうかと決心し、それをいかに熱心に追求し、またいかに長く持続するのか、といった、人間の行動の方向 (direction) と程度 (magnitude) に関わるもの」とする。最後に、グアテマラのような環境の日本語学習にとって重要な要素となる「日本文化」については、容易に 100 を超える「文化」の概念を整理し、日本語教育における「日本文化」について検討した佐々木 (2002) の概念規定に依拠する。佐々木は日本語・日本事情に関する先行研究にみられる「文化」の定義例を検討し、1) 所産・知識としての文化、2) 他者との相互作用に介在する文化、3) 個としての文化⁶、の3つに類型化できることを示した。この三者は、1が2の、2が3のそれぞれ内側に位置づけられるという関係にある。本研究においては、「文化」という語をもっとも広義に用いて、佐々木の3類型の総体を「日本文化」とする。

3. 背景

3.1 グアテマラ

まず、本研究の調査対象であるグアテマラという国について概観する。

人口	1,547 万人 (2013 年 世界銀行)
首都	グアテマラシティ
面積	108,889 平方キロメートル (北海道と四国を合わせた広さよりやや大きい)
人種	マヤ系先住民 46%、メスティソ (欧州系と先住民の混血)・欧州系 30% その他 (ガリフナ族、シンカ族等) 24 パーセント (2011 年 国立統計院 (推計))
使用言語	スペイン語 (公用語)、その他に 22 のマヤ系言語がある。
GDP (一人当たり)	3,716.0 米ドル (2013 年 中銀)
主な産業	農業 (コーヒー、バナナ、砂糖、カルダモン)、繊維産業
宗教	カトリック、プロテスタント等 (信教の自由を憲法上保障)
教育制度	6 - 3 - 2 制 小学校が 6 年間、中学校が 3 年間、高校は通常 2 年
外国語教育	中学、高校では英語が必須。私立の学校では幼稚部から英語教育が取り入れられているバイリンガル学校もある。さらに、3 カ国語教育を取り入れている学校としてはドイツ語やフランス語を第 3 カ国語として小学部からカリキュラムに取り入れる私立の学校もある。選択外国語として教えられている非ヨーロッパ語として中国語 (北京語) があげられるが、日本語を教える学校はまだない。

*外務省ホームページ、国際交流基金ホームページより筆者が抜粋し作成

⁶ 細川 (1999) 参照。日本文化をステレオタイプとしてではなく、人間一人ひとりの中に存在する不可視知としての総体としてとらえる細川が提唱する概念。

とくに付記すべき点は1960年から1996年まで36年にわたって内戦が続いていたという史実である。そのため、2015年現在でも治安は安定しているとは言い難く、150万丁の違法拳銃が存在していると考えられ、2013年には5,252件の殺人事件が発生している⁷。また、人間開発指数は、中南米地域においてハイチについて2番目に低く、2006年の極貧率は13.5%である⁸。この貧困層にはマヤ系民族がほとんどで、ノーベル平和賞受賞者のリゴベルタ・メンチュウの活動を筆頭に少数民族の人権活動が盛んな国である。

言語・外国語教育環境は、公用語であるスペイン語が通常使用されている。外国語教育では義務教育を含めて英語が中心である。一方で地方では22の少数言語が存在し、主にマヤ系民族であるため一部ではマヤ系言語による学校教育も試みられているが、本研究の調査対象となる学習者はそのほとんどが、非先住民であり首都のグアテマラシティで生活している大学生や社会人である。

3.2 グアテマラの日本語教育

グアテマラにおける日本語教育について概観する。グアテマラでの日本語教育は、首都のサンカルロス大学言語センター（以下、CALUSAC⁹）において、1992年に青年海外協力隊（以下、JOCV）によって始められた。CALUSACは国際交流基金のホームページでは以下のように説明されている。

CALUSACは1976年に設立され、現在、英語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、中国語、ヘブライ語、韓国語、日本語、ロシア語、ポルトガル語、スペイン語（外国人向け）、国内の先住民言語（3言語）の計14言語が開講されている。同センターは広く一般市民に開放されており、国の言語センターとしての役割を果たしている。国立サンカルロス大学は総合大学であり、学習者数は、全体で2万人を超えるため、同センターも非常勤を含めた教師131名及び約9,000人の学生を抱える大規模な言語機関となっている。

つまり、CALUSACは学校教育以外で、グアテマラの人々が様々な言語を自主的に、また比較的安価¹⁰にて学習出来る教育機関である。日本語クラスもCALUSACで教えられている。

CALUSACの日本語クラスの概略は以下の通りである。

⁷ 外務省海外安全ホームページ「guatemala>感染・スポット・危険情報」参照。

⁸ 外務省ホームページ「国別データブックグアテマラ」参照。極貧率とは、一日1.25ドル未満で生活する人の割合を指す。

⁹ Centro de Aprendizaje Universidad de San Carlos の略。グアテマラの国立大学であるサンカルロス大学が母体となっている言語センターである。

¹⁰ 1学期（約3ヶ月間）の授業料はサンカルロス大学の学生は120ケツアル（約1,500円）、一般人の授業料は240ケツアル（約3,000円）である。

CALUSAC (サンカルロス大学言語センター)	
生徒数	約 70 名 (2012 年 6 月)
使用教材	主教材『みんなの日本語』スリーエーネットワーク 副教材『新日本語の基礎 漢字練習帳 1・2 スペイン語版』スリーエーネットワーク
授業時間	2 時間授業を週 2 回、1 学期に 3 課ずつ進む。(初めの 1 学期はひらがな・カタカナと学ぶため、1 課と 2 課) 年 4 学期制 (Nivel1 から始まり Nivel17 で初級を終える。

※国際交流基金ホームページ「国・地域別の情報グアテマラ」と現地人日本語教師への聞き取り調査をもとに作成。

背景として、グアテマラは日本企業の支社が少なく、在留邦人も約 370 名弱(2014 年 5 月 1 日調べ)と少ない。しかし、日本車や、日本の電気製品は溢れており、看板などで、日本の国名を見ることが多い。さらにケーブルテレビなどで、日本のアニメが毎日のように流れているため、「マンガ・アニメ・J-POP 等」のサブカルチャーが日本語学習動機につながる人が多いと考えられている。また、治安の悪化から観光客が減少しており、観光で日本語が必要とされる場は限られている。つまり、日本語を学習しても、実際には日系企業の就職の機会も国費留学の機会も決して多くはない¹¹。

調査対象地の CALUSAC の日本語クラスは、大学では非正規課程である。学生は大学生を中心に年齢層は中学生 13 歳から 50 歳ぐらいまでと幅広く、一般講座的な性格を持っている。メイン教材は「みんなの日本語」であり、1 学期約 2 ヶ月半の間に、2~3 課ずつ進む。そのため、初級を終えるまで、最低でも約 3 年以上必要になる。2012 年 6 月の調査時では、初級修了者のための以前に存在していた中級クラスは閉鎖され、すべてが初級クラスとなっていた。

グアテマラにおけるその他の日本語教育は CALUSAC に勤務していた日本語教師によって開校された私立のデルバジェ大学の日本語コース¹² (学習者 15 名程度) と CALUSAC のグアテマラ人教師による私設コース (学習者約 30 名) が 2012 年 6 月の調査時に運営されていたが、それらは全て CALUSAC の現地日本語教師によって運営されている。つまり、ほぼ CALUSAC を中心にグアテマラの日本語教育が実施されていると考えて間違いないだろう。

3.3 グアテマラの日本語教育の特徴

グアテマラが属する中米各国の特徴のひとつとして、「高い学習意欲を長く維持することが難しい¹³」

¹¹ 以上のグアテマラの日本語教育の背景についての説明箇所は国際交流基金ホームページ「国・地域別の情報グアテマラ」に依拠している。

¹² 2015 年現在は、CALUSAC の現地在住日本語教師から引き継がれた他の現地在住日本人が該当コースの日本語教師をしている。

¹³ コスタリカで行われた第一回中米日本語教育セミナーで中米各国から挙げた問題点について、佐久間 (2011:2) は「習っても日本語を使う機会が少なく“実益”に結びつきにくい」「高い学習意欲を長く維持することが難しい」「たとえ能力と資格があっても日本語教師が職業として成り立ちにくい」と 3 点にまとめている。

ことが挙げられる。なぜなら、就職や留学などの実益が少なく、また現地に日本人が少ないため教室外で日本語を話す必要性が少ないことがその理由として考えられる。

まずはグアテマラの学習者の学習意欲、すなわち学習動機に焦点を絞り、背景調査を行う。そのため平成14年から平成22年度までのJOCVのグアテマラ日本語教師の隊員報告書¹⁴（以下、報告書）から、JOCVが記述した文章より考察する。なお下線部は筆者によるものである。また引用するJOCVの名前はアルファベット表記し、性別と報告書番号¹⁵も併記した。

A. 学習動機

まず、クラスを新しく開講したり、最初に担当する時、生徒にアンケートに答えてもらう。なぜ日本語を勉強したいのか、どんなことを学びたいのかという事である。多くは日本の技術や文化に興味があって、その中でも日本のアニメ文化に対する興味が大半を占める。実際この国ではたくさんの日本のアニメがテレビで放映されている。テレビ放映されているアニメはスペイン語の吹き替えだが、個人でアニメビデオを集めている生徒によると、それらのビデオは日本語の声にスペイン語又は英語字幕だという。日本語の声だと理解は難しいが、スペイン語吹き替えより聞こえがよく作品として素晴らしいらしい。そこで、日本語で是非理解したいという目的の生徒が多いのだ。その他には大学の建築学部・工学部で勉強している学生が、日本の技術や建築物に興味を持って日本語クラスへやってくる。もちろん日本語という言語自体に興味を持ってやってくる生徒もいる。(A, 5号, 女性)

自分の仕事や学部の勉強の合間に日本語を習いにくる学生にとって、日本語は楽しみ、息抜きの時間である。その日本語の授業に緊張感や強制は似合わない。(B, 2号, 女性)

忙しい中、クラスにやってきて、楽しそうに勉強している姿をみると、彼らの「勉強したい、日本について知りたい」という期待に応えることが一番の仕事だと思い、がんばることができた。(B, 2号, 女性)

以上の点から、グアテマラの学習者はアニメに代表される日本の文化や日本の技術に興味があり日本語学習を始めている可能性が高い。また、日本語学習を「楽しみ」、ときには「息抜き」の時間として行っていることが伺える。

¹⁴ JOCVは原則として、2年間の任期のあいだに、5回の報告書の提出が義務づけられる。提出時期は赴任月から3ヶ月後(第1回)、6ヶ月後(第2回)、12ヶ月後(第3回)、18ヶ月後(第4回)、24ヶ月後(第5回)が基準になっている。

¹⁵ 上記報告書の第1回目は1号報告、2回目は2号報告書となる。

B. 学習動機の継続

(2年間の日本語を教えるという隊員活動を振り返った JOCV は) 学習者のモチベーションの継続、これは2年間常に頭にあったことで、中米で日本語教育を行う上で必ずぶつかる問題であると思う。自分の力の試しどころで、ダイナミックで楽しくもあり逆に力不足で悔しいと思うことも多々あった。日本語を使う「直接の必要性」のない学習者、それでも学びにくる学習者に、どうやって「日本語を学んでよかった」と思ってもらえるか、試行錯誤の日々であった。(B, 5号, 女性)

モチベーション¹⁶の持続は、学習者の課題でもあり、教師の課題でもある。答えの出る問題ではないが、それだけに面白い。そして活動を通して感じたことは、学習を続けられる学生は自分なりに動機を見つけだしていく、ということである。先にも書いたが、学びは始めるきっかけは日本のアニメでも、3年も4年も学習を続ける人は自分でその先の動機を見つけている。(B, 5号, 女性)

JOCV が学習者の学習動機の維持のためにクラス活動を試行錯誤する様子が伺える。また、3年も4年も長く学習を続ける学生は、日本のアニメ以外の学習動機を見つけだしていく可能性がある。なお、報告書のなかで、学習動機に関するそのほかの記述や日本文化以外についてのグアテマラの日本語教育ならではのこれといった特徴は特に見受けられなかった。各報告書よりグアテマラの日本語教育の特徴をまとめると以下ようになる。

- 1) 日本の技術や日本文化に興味がある学習者が多い。
- 2) 日本語クラスは「楽しみ」や「息抜きの時間」であり趣味性が高い可能性がある。
- 3) 学び始めるきっかけは日本のアニメだった学習動機も変化し、3年も4年も学習を続けられる学生は自分なりに動機を見つけ出していく可能性が高い。

もちろん、報告書で述べられていることが事実であるとは限らないが“実益”に結びつきにくい日本語教育現場ならではの特徴が記述されている。

また、学習者の日本語学習動機はアニメなどのサブカルチャーが無視できないほど強いものである一方で、3) のように、学習動機が学習していくにつれて変化していくことが示唆されている。

以上の点より本研究では、長期的な学習を行っている学習者の興味の対象がアニメに代表されるサブカルチャーからどのように変化していくのか、またそこにはどんな意味があるのかという視座にも

¹⁶ 本稿では「モチベーション」を「学習動機」と同義語として扱う。

とづいて検証する。

4. 先行研究

通時的な視点に立った言語政策の研究分野では、戦前・戦中時代の海外日本語教育はそのほとんどが批判の対象となっている。たとえばイ (1996) は、「国語」という理念が明治時代から戦中にかけていかにそれらが発展し波及していったかを考察することによって、「大東亜共栄圏」においては「皇国民化」に連なる日本語教育が行われていたことを実証した。また、安田 (2006:254) はこの「国語」が成立していく過程を写し取りながら、朝鮮での事例を例にして、「国語」が植民地社会に残したものは、単に語彙だけではなく、言語と規範、そしてナショナリズムなどに関する思考枠組をも刻印した」とし「言語ナショナリズムは、それぞれに固有のものとして批判を許さない絶対的な正当性・正統性を、こうした起源を隠蔽することで成立している」と意見している。つまり、イも安田も近代に生まれた「国語」の理念を体現した当時の海外日本語教育の言語政策を批判した。しかし、このようなイデオロギー的な連続性を批判する研究について、松永 (2002:ii) では「こうして日本語教育に内在する問題が分析、批判されるだけで、日本語教育の現場の問題を解決する方向性は果たしてつかめるであろうか」と問題提起をしている。同時に「現場の実態を知る日本語教育者であればこそ、概念分析に終わらない実態研究を展開し、外からの日本語教育への批判に応えていくことが可能なのではないだろうか」と意見し、日本軍政下のマラヤ¹⁷地域における当時の日本語教育について、教材やカリキュラムの分析、そしてインタビュー調査をとおして、当該地域では皇国民化政策による言語政策が行われていた反面、当時の学生の民族意識を高める効果・作用が起こったことを実証した。本研究では、松永の言に倣い海外日本語教育を対象としたイデオロギーや概念分析に終わらない実態調査を行う。

終戦後、しばらく沈黙を守っていた日本語教育は、日本の戦後復興による「経済外交」に付随して再開される。つまり時代の推移にともなう「経済外交」と「国際交流」という二つの役割を担っていくと同時に、そのあいだ日本政府が日本語教育を海外で普及するうえでの根本的な理念は表明されてきていない (野津 1996)。また「戦後期」における日本語の普及は、海外における「日本語学習熟」の高まりという「外的要因」を受けて、本格的に取り組まれることになる (嶋津 2008)。つまり、野津・嶋津の研究をまとめると、戦後からこれまでは具体的な指針が不明なままで海外からの日本語学習熟という「外的要因」に求められるままに戦後の海外日本語教育は展開していったといえよう。

しかし、嶋津 (2008) が海外にたいする日本語の普及を主に行っていると指摘する国際交流基金 (以下、JF) が 2010 年に発表した「JF 日本語教育スタンダード」(以下、JF スタンダード) はそれ以降の海外日本語教育史で最も注目するに値する。なぜならこの前年に発表された「JF 日本語教育スタン

¹⁷ 日本軍政下の行政区画ではマラヤという場合、シンガポール、マレー半島の 11 州を指す。(松永 2002, p.i)

「JF スタンダード試行版」(2009)において、初めて海外日本語教育の理念が表明されているからである。JF スタンダードとはいわば日本語の教え方、学び方、評価の仕方を考えるための学習ツールである。その JF スタンダードで注視すべきはその作成理念において、欧州評議会が 2001 年に発表した CEFR に範¹⁸を求めていることである。嘉数 (2011:164) は現在のグローバル化社会における日本語教育の在り方としてこの「CEFR の公共性」にこそ学ぶべきである」としている。JF スタンダードは「スタンダード」の名が示す通り、日本語で何がどれだけ出来るかという到達度基準を制定することが大きな特徴となっているが、その到達基準の根幹をなすのは行動中心主義にもとづいたコミュニケーションアプローチである。つまり、従来のペーパーテストや口頭試験等では評価が困難であったコミュニケーション行動を達成することを課題にすることによってその評価が行われる。しかし、この「CEFR の公共性」のための評価基準が主に行動中心主義にもとづいたコミュニケーションアプローチであることから、新井 (2014) は、使用者が意図せずとも学習言語・文化の規範化に繋がる点、そして CEFR の基準となる学習言語の暗示的な「権威付け」に帰結する点を指摘している。イヤ安田の指摘にあった戦前の海外日本語教育と同じ轍を踏まぬためにも、JF スタンダードの扱い方は今後より慎重に検討されるべきであろう。JF スタンダードは日本語によるコミュニケーション行動の成立を学習の到達点として評価し、それらを Can-do と呼ぶ。この Can-do による評価法が今後日本語能力検定試験に統合されていくことによって、海外日本語教育の現場はまた、この Can-do の評価に基づいた日本語教授法、日本語教育活動に収斂され、統合されていくことが予想される。

しかし、実際には世界各地では「多様な」日本語教育が展開されている。また、その多様なニーズ、学習者、学習環境に対応した日本語教育の役割をこれまで大きく担っていたのが JF と同じく政府関係機関である国際協力機構 (以下、JICA) の JOCV 日本語教育部門¹⁹であるだろう。佐久間 (2006) はこの JOCV の多様な海外日本語教育現場の事例から考察を行うが、たとえば、ここで登場するトンガの離島における日本語教育は日本語を使う機会が生涯を通じてほとんど存在しない。そのため日本語によるコミュニケーション行為の成立を第一の学習目的としているわけではない。

佐久間は他にも JOCV の報告書の事例を挙げて分析を行い、海外における日本語教育の特徴を以下の三つに分類している。

- 1) 中等教育段階 (日本の中学校、高等学校) 以下の学習者が多い。
- 2) “実用”²⁰に直結しない日本語教育が多い。

¹⁸ 欧州評議会の言語教育政策は「複言語主義」「言語の多様性」「相互理解」「民主的な市民性」「社会的結束」の 5 つを促進するものである。

¹⁹ 1972 年に設立された JF よりも以前の 1965 年に発足した青年海外協力隊は「青年海外協力隊 20 世紀の軌跡 1965 - 2000」によれば、同年の 1965 年にすでにラオスに初めての日本語教師派遣を行っている。

²⁰ 佐久間 (2006) では“実用”という表現を用いている。“実益”と同意。

3) 観光業に関係ある日本語教育が多い。

グアテマラでの日本語教育事情は2)に相当するだろう。佐久間(2006:42)は2)の事例をいくつか挙げた後、「何かのために使用するという明確な目標がなく、まるで音楽やスポーツを楽しむように日本語を学ぶ、そんな日本語教育を、ともすると私たちは軽視してしまうおそれがある」とし、「必要がないのに未習の新しい外国語を学ぼうとする、それは人間が人間であることの一つの“証拠”といったらよいほど素晴らしい性質によるものだと考えることができる」と意見する。さらに、海外で教える日本語教師への期待する姿勢のひとつに、「外国語学習の意味を問いつづける(佐久間 2006:57)」ことを挙げ、「海外で活動する日本人日本語教師は、平和構築という大きな課題についても個人として期待される責任があり、“共生”実現を目指す努力に重なるような地味な相互理解の活動が求められると思う(佐久間 2006:61)」と結論づけた。

JICA 日本語教育部門の多様な事例から考察を行った佐久間の意見は、海外で一度でも日本語教育に従事した経験がある者には、自然と納得ができるものかもしれない。しかし、そこには実証的な裏付けは存在していない。そこで、上述のような“実益”に結びつきづらい海外日本語学習の意味を考察するため、本研究では、まず学習者の意見に着目することによって、学習者が日本語学習という行動に導かれる原因を探索する。なぜなら、学習者自身の行動を導くそれらを知ることによって、日本語学習の意味が浮かび上がると考えられるからである。また、それは換言すれば「学習動機」となるであろう。第二言語習得における学習動機の研究には数多くの蓄積²¹がある。また海外日本語教育の焦点を絞るとその先行研究のほとんどは教室活動が前提となるため、成績や進学といった要素が必然的に前提とされている。しかし、“実益”に結びつきにくい地域における日本語学習をこれまでのように社会心理学や教育心理学領域の仮説にもとづいた道具的動機、統合的動機、内発的動機、外発的動機といった概念では捉えきえることは難しい。たとえば本研究の調査対象地であるグアテマラは就職も進学も機会も少ないため道具的動機でありえないし、日本人ネイティブと接触する機会が皆無のため統合的動機とは言いがたいであろう。また、だれにも強制されずに日本語学習を行う一般公開講座であるため、内発的動機であることは明らかである。そこで、本研究ではこれまでの、先行研究で提示された仮説を定量的な調査によって検証をする以前に、教室活動という枠を離れた学習行動にむかう動機を析出したい。

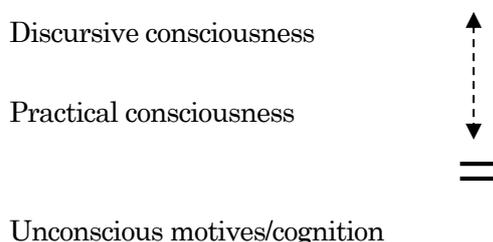
5. 理論と方法

5.1 実践的意識

本研究では、まずグアテマラの日本語教室をひとつの「社会」としてとらえることにより、海外に

²¹ 紙幅の都合上、本稿ではこれ以上深く言及しない。第二言語習得における学習動機論の変遷については守谷(2002)や廣森(2010)によって詳細にまとめられている。

おける日本語学習者の学習動機、その行動原理をこれまでの社会心理学・教育心理学領域の理論ではなく、社会学領域の理論に定位させる。説明しよう。社会学者のギデنز (1984) による構造化理論に依拠すれば、人々の「実践」こそが社会構造を形成する。この実践は意志を前提とした行為であり、この行為は必ずしも言語によって表現されているわけでない。つまり、ギデنزによれば、言語化された意識 (Discursive consciousness) ではなく実践的意識 (Practical consciousness) が存在し、この無意識 (Unconscious motives/cognition) とは区別された実践的意識こそが、構造化された社会において、社会構造を再生産しうる主体的な基盤となる。言い換えれば、この実践的意識に基づく行動によって社会が形成されていく。



(Giddens, 1984, p.7)

グアテマラの日本語教室をひとつの「社会」と仮定するならば、言説化されていない学習者の実践的意識による日本語学習という行動によってグアテマラの日本語教室という「社会」構造が日々変革し再生産がなされていることを意味する。換言するならば、グアテマラの日本語学習者は、グアテマラでの日々の生活を過ごすなかで、とくに意識することなく、日本語学習を続けている。また日本語学習の習慣と反復作業によって彼らの意識は以前とは異なる変容を遂げ、またその意識によって学習者の行動や思考様式も変容している。本研究ではこのような行動を導く実践的意識を PAC 分析の手法を援用することによって析出する。つまり、彼らを日本語学習に導くその行動と方向に関わるものを PAC 分析によって実践的意識の析出、実践的意識の「再言説化」作業を行う。

5.2 PAC 分析

本研究はグアテマラの学習者がなぜ日本語学習を行おうと決心し、それをいかに熱心に追求し、またいかに長く持続するのかという、その行動の方向と程度に関わるもの、すなわち Dörnyei のいう **Motivation** を探索的に析出する。この学習者の内部に存在する学習への **Motivation** つまり日本語学習動機は、これまでに学習者によって言説化されていない。本研究ではこのこれまで言説化されることなく内面化された意識を実践的意識と捉える。その実践的意識が導出する行動の「多様な」原因の一つひとつを析出する手段として、PAC 分析を援用する。

PAC 分析は社会心理学と臨床心理学の両方の知見を持つ内藤 (2002) によって開発され、「当該テーマに関する自由連想 (アクセス)、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によりクラスター分析、

被験者によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法」である。

PAC 分析にはいくつかの特徴²²があるが、特筆すべき特徴として、特に本人ですらあまり意識していないような意見が引き出させることにある。また人々をある行動に導く要因／決定因を探索することが可能である。つまり、PAC 分析は実験者によって構造化されたインタビュー形式よりも調査をインタビューの協力者²³自体で連想する語や文を自由に記述する作業から開始し協力者自身で語りを言うプロセスによって、協力者各個人の内面に迫りやすい。また、その内面から現れた結果による「データ間の共通点や相違点を見ていくことで、ある概念の構造的普遍性に迫ることができ²⁴」、「またそこで見られた変数の関係のみをみることによって、仮説を構築することが可能²⁵」であるとされている。

この研究手法は日本語教育の分野においても注目され、たとえば丸山 (2007) は日本語教材から学習者それぞれの意見を抽出している。また藤田・佐藤 (1996) は教師と学習者に PAC 分析を行うことによって理想的な日本語教師像に関する研究を行っている。他にも韓国人学習者を対象とした安・渡辺・才田 (1995) やインドネシア人留学生の日本語学習評価を行った八若 (2006) などがあり、それぞれがこれまでに知りえなかった事実や概念を探索的に調査している。しかし、日本語学習のそのものの意味に焦点をあてた PAC 分析を用いた研究は管見のかぎり存在せず、また学習者が自由に表現出来る母語を用いた研究 (安・渡辺・才田 1995, 藤田・佐藤 1996 など) はあまり多くはない。本研究においては、彼らに自由に表現してもらうために、彼らの母国語であるスペイン語によって、彼らの日本語学習行動の程度と距離に関わるものを測ることから実践的意識を言語化することを試みる。

6. 分析の方法と結果

調査協力者 (以下、協力者) には日本語学習を長期間継続して行っている学習者を選出する。そのため 2012 年の調査時に『みんなの日本語』第 32 課を学習中である学習歴 2 年半以上の学習者 2 名を選んだ。また、彼らは通常、JOCV 日本語教師の他には日本人と接する機会がほとんどなく、直接日本語で日本語教師以外の日本人ネイティブとコミュニケーションした経験はない。

6.1 調査概要

調査目的：グアテマラ人が「日本語を学習するときに何を思っているのか」を問うことによって、日本語学習行動の要因／決定因を探索し、日本語学習の意味を探索する。

調査方法：PAC 分析

²² 末田 (2011) 参照。

²³ 被験者の意

²⁴ 末田 (2011:246)

²⁵ 同上

調査日時:2012年6月 各2日に分けて調査。初日にカード作成し優先順位をつけるところまで実施。2日目にデンドログラムの結果をもとにインタビューを行った。合わせて2時間から3時間程度のインタビューである。

協力者: CALUSACの学生2名

協力者A: 学習歴約3年の学生女(初級後半)「みんなの日本語」第32課学習中

協力者B: 学習歴約2年半の学生男(初級後半)「みんなの日本語」第32課学習中

6.2 PAC分析の手順

PAC分析の手順は次の通りである。(内藤2002参照)

- a) 協力者に連想刺激文が与えられる。

「あなたが CALUSAC の日本語クラスで勉強しているとき、どう感じているか、どんなイメージを持っているか、その感じたことやイメージを言葉や短い文章でこのカードに書いてください。」

- b) 協力者はおもいつくままに連想した言葉や文章をひとつずつ一枚のカードに書く。
- c) 協力者はカードを重要な順に並べる。
- d) 協力者はカードの組み合わせのイメージを各ペアがどの程度類似しているかについて、「非常に近い」から「非常に遠い」までの7段階で評価を行い、実験者は類似度距離行列を作成する。
- e) 実験者によって類似度距離行列から作成されたデンドログラムに基づき協力者はインタビューを受ける。具体的にはまとまりをもつクラスターとして解釈できそうなグループを協力者が作成し、まとまりだと思ふ理由やクラスター間の関係、各項目のイメージ(プラスかマイナスかを評価する。)をそれぞれ協力者は述べる。

なお、協力者の許可を得て、ICレコーダーで録音。前述の通り使用言語は協力者の母語であるスペイン語を使用した。カードへの記入はスペイン語でも日本語でも可能ということにした。以降の表記は各表と図にはそれぞれ対訳を記入し、インタビューの表現は日本語翻訳とした。デンドログラムを作成する際は、IBM社製のSPSS Ver.20を使用した。

以下の発話箇所日本語への翻訳は実験者である筆者がインタビュー後に行った。また全ての談話から抜粋したものである。以下の(Q:)は実験者による質問部分であり、インタビュー会話文中にある下線部は筆者によるものである。また、協力者がスペイン語に交えて、日本語を話した場合は、「どうして」といったようにゴシック太字斜体で表記することとした。それではこれより、協力者それぞれの調査結果に進むこととする。

6.2.1 協力者 A の結果

協力者 A (初級者) の属性は以下のようなになる。また語 (文章) は表 1 のようになり、デンドログラムは図 1 の通りである。

年齢	性別	日本語学習歴	レベル	日本滞在経験
22	女	約 3 年	初級後半	なし

表 1

想起順	内容	重要順	※
1	Interesante (おもしろい)	1	+
2	Divertido (たのしい)	2	+
3	Difícil (むずかしい)	12	0
4	Me gusta japon (日本が好きです)	3	+
5	Me gusta su historia (歴史が好きです)	6	+
6	Me gusta la arquitectura (建築が好きです)	10	+
7	Me gusta estudiar el idioma japonés (日本語の勉強が好きです)	4	+
8	Me gusta la comida (食べ物が好きです)	5	+
9	Admiro su amor por su familia (家族への愛に感嘆する)	13	+
10	Me gusta su organización (日本の組織が好きです)	9	+
11	Anime (アニメ)	8	+
12	Son inteligentes (頭の良い人々)	15	-
13	漢字はむずかしい ²⁶	16	-
14	Buenas películas de miedo (良いホラー映画)	17	+
15	Gente extraña (変な人)	18	0
16	Muchos suicidios (たくさんの自殺者)	14	-
17	Buena educación (良い教育)	7	+
18	Tecnología (テクノロジー)	11	+

※各項目に対する協力者の「+-0」のイメージ。言葉の意味でなく協力者に実際に感覚として感じられるもの。

²⁶ 協力者 A は日本語にて記入。

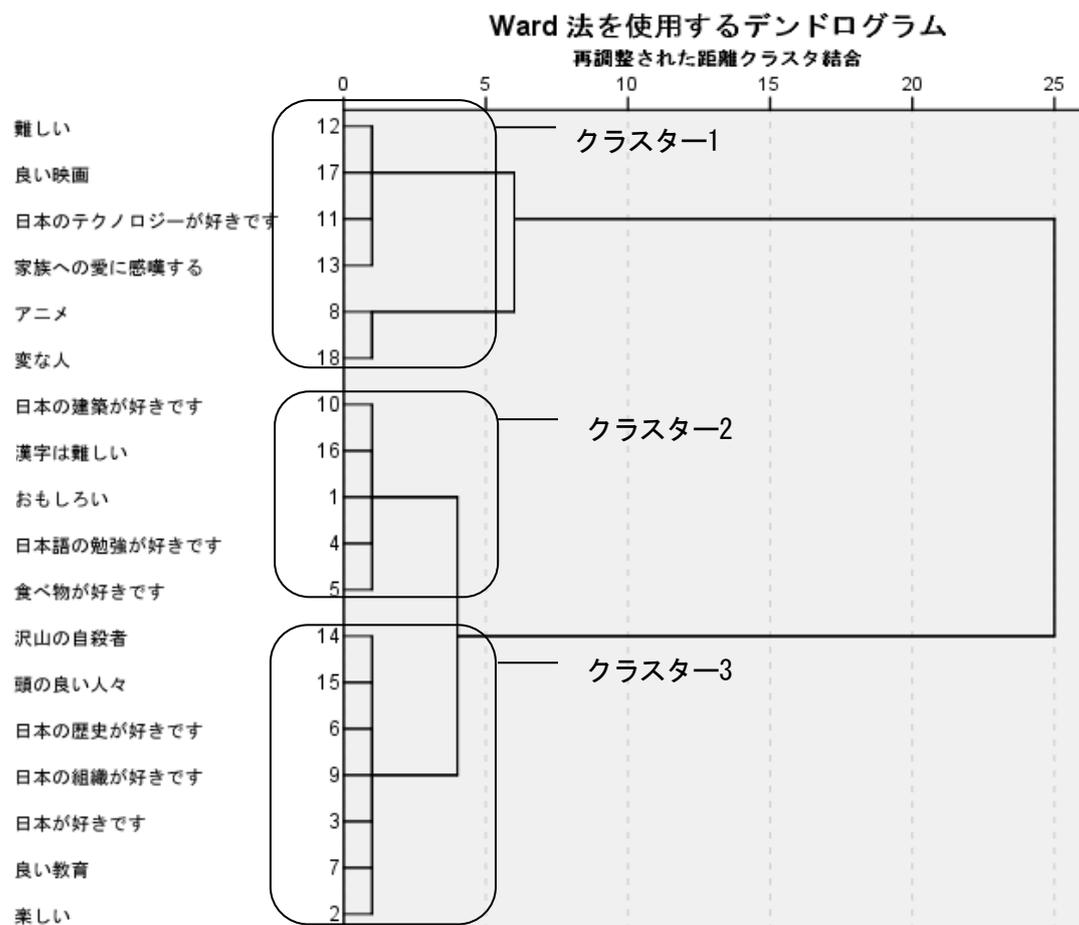


図1

クラスター1「難しい」から「変な人」までの6項目について:

…うーん、難しい。でも、うん、日本語の勉強は難しい。でも、私が日本のテクノロジーを好きなことが日本語学習を支えている。そして、これこれ、ホラー映画があるから、ホラー映画は私は大好き。ホラー映画が一番大好き。それはなぜなら、本当に良く出来ているから、私は大好き。(Q:でもどうして、ホラー映画とテクノロジーや、家族愛のイメージに近いの?)なぜなら…うーん、分からない…うーん、なぜなら…それはテクノロジーの仕事で沢山しているから。その仕事にとっても時間を使っている。でも、それに、彼らはいつも前に進もうとしている。彼らの家族を前に進めようとしている。だから、それだけに、彼らの家族への愛がある。彼らは働くことを洗練させて、彼らの人生を推し進め、家族を前に進め、お金を持ち、より良き方向へ導こうと考えている。こんな風に考えているから、似てくるのだと思う。それに、テクノロジーは、世界に提供している。世界に経済発展を提供しているのだと思う。アニメもそう。でも、いいやちょっとアニメは違うグループ。アニメの人は…うーん、ちょっと違う…たとえアニメがホラー映画のような見所があるとしても…いろいろなことを生み出したとしても…うーんやっぱり人がなんかちょっと違う。

クラスター2「建築が好きです」から「食べ物が好きです」までの5項目について:

…分からない。どうして、建築と漢字がごっちゃになっているのか。私は日本の古い建築物が好きだし。漢字も古いもの。全体的に見たら…まだよく分からない…漢字を作るには忍耐力がいる。すばらしい建築を作るにも忍耐力がいる。分かんないけど…でもそんな風に私は考える。(Q:なるほど。全て「忍耐力」がいるってことだね。)そう、そうなの。それは生活を複雑にする。でも、だからこそ私は好き。だから私は日本語を勉強するのが好き。だからこそ面白い。私は学びたいことがたくさんある。だから続けているのよ。私が学んできることは(実際に)得るものは何もないかもしれない。でも私は好き。興味深いわ。それに、日本食。日本食もやっぱり…(沈黙)(Q:そのことってグアテマラとはぜんぜん違うものなの?)うん。とても違うわ。私たちは、そんなに忍耐強く物事を進めることに慣れていない。なんでも速くやりたがる。それに速くやるから、結果は良くないものが出来上がる。……日本のそんなところが私は好き。日本の文化はいつも、注意深くある。…実際にはどうして、ここに日本食が入っているのかは、よく分からないけど…

クラスター3「沢山の自殺者たち」から「楽しい」までの7項目について:

えーと、自殺。このことは私はすごく心配。なぜなら自殺は、うん、なぜなら、自殺者たちは、家族の誇りとともにある。そんなことを私は読んだことがある。多くの場合そうでしょ。それに、分からない。でも、私にとってはとても悲しい一面。それは解決方法ではある。でもまだ若い学生にも起こっていること、まだ、起こり続けていること。あそこは、みんな教養がある。なんとなく教養があるってものじゃない。だから、もっと、理屈にのっとった行動を指し示すの。歴史についても同じことが言える。歴史は知識についていろいろなことを教えてくれる。このブロック部分をつなげることを助けてくれる。それは、個人主義ではなく、みんながグループで前に進もうとするの学び。だからここにみんな置かれているの。ああ、だから私は日本が好きなのね…(Q:(2)²⁷の「楽しい」を指し示しながら、)それって楽しいことなの?そうよ。それは楽しい。日本のことは楽しいということを通して…違う、みんな興味深い人々だから、彼らのいろいろなことを学ぶことが楽しませてくれるの。だから私は楽しいの。そんなことが、日本文化のそんなことが、楽しい。私を楽しませてくれるの。

クラスター1と2の比較:

これ(2)²⁸は歴史とともにある。もう過ぎたものだ。なんか違う。…わからない。難しい…これは、違う雰囲気の人々、それはもっと奇抜な連中。…そう、単語で言ったら「エキセントリック」……(沈黙)(Q:ぼくはこれ(2)は「伝統的」これ(1)はもっと「先進的」って感じるんだけど…)そうね。だいたいそんな感じだと思うわ。でも先進的というよりは…「エキセントリックな人たち」のグループよ。これ(1)は日本のエキセントリック、もう一方は日本の伝統…

²⁷ ○に囲まれた数字は想起内容(重要順)の数字を表す。以下、同様。

²⁸ ()に囲まれた数字は各クラスターの意。以下、同様。

クラスター2と3の比較:

この二つはちょっと似ているでしょ。でも、ちょっと。こっち(2)は、もうちょっと、静かで落ち着いているわ。…これはもっと全部一緒にしたほうがしっくりくるわ。全部いっしょにしたら、独特のものになる。全てを含んで日本。ひとつだけだったら、ひとつの性格として成り立たないわ。

クラスター1と3の比較:

うーん。これ(1)はおそらく楽しいことなんだろうけど。うーん、これ(3)はぜんぶ歴史に関することだわ。これ(3)はもう過ぎてしまったこと。(Q:ぼくはこっち(1)が現代で、こっち(3)が過去って感じがするんだけど。)うん。そうね。こっち(3)は過去から来たってだけではなく、純粋な道を歩んできたものだわ。

各クラスターに命名する:

これ(1)は、「エキセントリック(excéntrico)」これ(2)は、「穏やか(tranquilo)」これ(3)は「帰結(consecuencia)」…「帰結」よ！ああ、やっとわかった。これは「帰結」、彼らの考え方から得られた結果だわ。帰結は、なにかひとつの動作があって起こった結果のことよ。全部のことが、そう、なにかやったことに続いて起こったこと。自殺は熟慮の末に行ったこと。教養があるのは教育のおかげ。教養のある人は、たくさん勉強をした結果でもある。

6.2.2 協力者Aについての総合的解釈:

PAC分析によって、協力者Aのこれまでに言説化されていない内面化された日本語学習に対する意識を再言説化することが可能となった。協力者Aはクラスター1を「エキセントリック(excéntrico)」と命名した。現在でも家庭内暴力や児童労働が社会問題として存在するグアテマラに暮らす学習者から見れば、家族のために深夜まで残業してまで働く日本人の習慣は興味深く、エキセントリックな要素であろう。また、クラスター2を協力者は「穏やか(tranquilo)」と命名したが、古典建築や漢字の創造過程に見受けられるように、その忍耐強く、先を見据えて作業する要素に協力者は惹かれ、またその様子を「穏やか」だと感じている。クラスター3は「帰結(consecuencia)」と表現し、自殺も教養も歴史も組織も教育も、時間をかけた熟慮の末に生まれた論理的帰結だと表現した。以上の「エキセントリック」も「穏やかさ」も「帰結」も確かにグアテマラ社会ではほとんど見受けられない日本の文化や習慣の独特な特徴であり「異文化」である。学習者にとってはその異文化を学び理解していく日本語クラスは、協力者が述べたように「面白」く「楽しい」のである。それゆえ、日本語学習が実益に結びつきにくい学習環境下では、日本文化の学習は日本語学習への興味を持たせるための重要な要素のひとつであることが示唆された。そして、一部の長期的な日本語学習者は日本語学習を通して異文化理解/学習を行うことに日本語を学習する意義を見出していることが分かった。

6.3.1 協力者 B の結果

協力者 B (初級者) の属性は以下、語 (文章) は表 2、デンドログラムは図 2 の通りである。

年齢	性別	日本語学習歴	レベル	日本滞在経験
20	男	約 2 年半	初級後半	なし

表 2

想起順	内容	重要順	※
1	Interesante y complicado como era un reto me atrajo. (かつて私を魅了したように、興味深く、複雑だ)	1	+
2	Lo más interesante fue compartir el aprendizaje con un profesor japonés (かつては日本語の先生と学んだことの共有が一番興味深いことであった。)	4	+
3	La gramática y semántica es muy complicado para occidental (文法と、語彙の意味が西洋人にはとても難しい。)	3	+
4	Una motivación es el aprendizaje sobre otras culturas (異文化に関することがひとつの学習動機だ。)	2	+
5	Deseo en algún momento concentrarme en mangaka (漫画家としていつか集中したい。)	8	+
6	Megusta el ambiente competitivo que se maneja dentro de Japón (日本の競争社会環境が好きだ。)	10	+
7	Deseo poder entender mejor a las personas en el mundo y conocer sus sentimientos y motivaciones (世界の人々の考え方を知りたい。その人々の、感情や動機を知りたい。)	5	+
8	El ambiente en clase era un poco inestable porque mucha gente comenzó a estudiar por el anime lo cual no fue una motivación suficiente para que continuara. (日本語の学習環境はちょっと不安定だ。なぜならアニメのために日本語を学習する人が多いからだ。でも、それだけの学習動機は持続するには十分ではない。)	12	○
9	Quiero viajar y poder conocer gente y agrandar mi conocimiento. (旅行し、人を知り、私の知識を増やしていきたい。)	7	+
10	Me gusta estudiar japonés porque cada clase es interesante y he aprendido mucho. (それぞれのクラスが興味深く沢山の事を学んだから日本語を勉強することが好きだ。)	6	+
11	Quiero poder leer libros y revistas japoneses sin que hayan sido traducidas. 翻訳無しで、日本語の本や雑誌を読めるようになりたい。	11	+
12	Siempre quise casarme con una extranjera para enriquecer a mis hijos con otro idioma y cultura (いつも私は外国の人と結婚したいと思う。私の子供たちに他の言語や文化を学ばせたいからだ。)	8	+

※各項目に対する協力者の「+・0」のイメージ。言葉の意味でなく協力者に実際に感覚として感じられるもの。

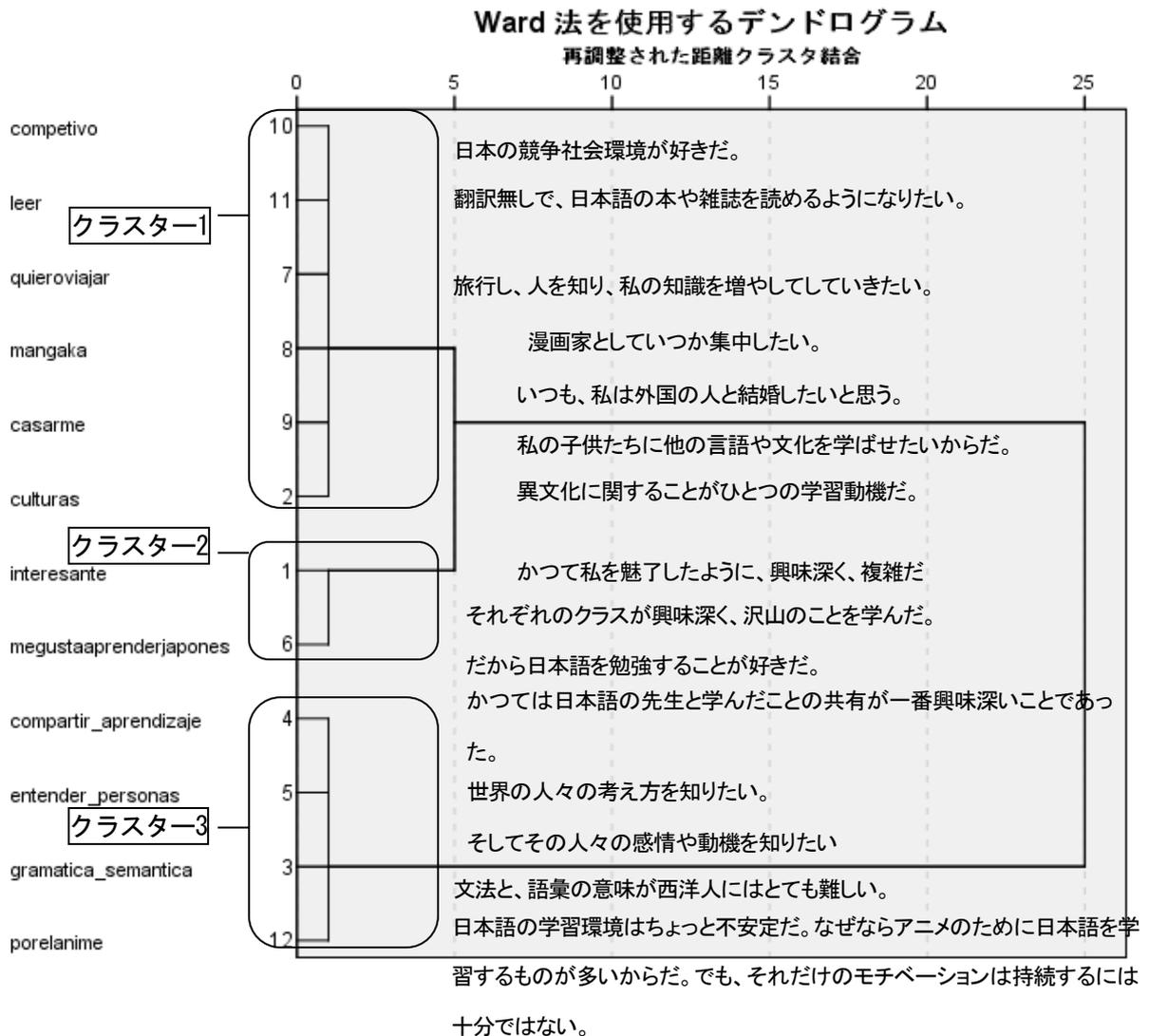


図 2²⁹

はじめに:

(Q:このイメージは近い?)的を射ている。良いね。ここからここまで、うん。良いね。うん。うん。(笑)(Q:イメージと合っている。どう?)ここからここまで(クラスター1から2まで)。イメージはおんなじです。たぶん。でも、これはまだわかりません(クラスター3)。自分の興味をここまで書いて整理してみたことないよ。ただぼくにとっての学習動機が表現されているよ。でも、このイメージが欲しているものかどうかわからないよ。でも、ようやくわかったよ。うん、確かだ。なんか言うことが出来そうだ。

クラスター1「競争」から「文化」とクラスター2「興味深い」から「日本語を勉強するのか」まで:

でも、どちらにしてもここ(⑩)からここまで(⑥)。これは「基本的な学習動機」だよ。そう(⑥)まで。そう、

²⁹ 図 2 ではスペースの都合上、スペイン語部分は省略して表記。図右側に日本語表記を行った。

でも、どう言ったらいいか。書いたことは全部重要なことだよ。これを除いて(12「アニメ」)(笑)(Q:それ以外は?)(笑)口で説明するのは難しすぎるよ。(Q:でも何が違うのよ。これ(クラスター1)とこれ(クラスター2)は?)うーん。いやいや。これで合っているよ。文化を学ぶことは人を知ること表すのだから。(Q:もっと具体的に教えてよ。)

具体的に? オッキー。ここ(10)からここまでね(6)。具体的にどんな意味か知りたいのね。うん。これは本当に合っている。僕を日本のことで一番魅了しているのは、仕事の環境についてだから、そのため日本語を勉強する。なぜならその勉強には多くを要求する。僕が知識を必要とするとき、読書をすることや旅行をすることが僕に知識をもたらす。たとえば、日本の競争社会や仕事についての環境のことが好きだ。僕はあそこで漫画家として仕事がしたい。それはとても難しい職業だからだ。知識についても同じことが言える。それに、外国人と結婚したい。僕は子供にも同じことを要求したいな。それは、ほかの言語を学ぶという、ひとつの窓口を持つことができる。そんなようなことが、僕の根本的な学習動機なのだろうと思うな。(Q:ありがとうございます。とてもよい意見だね。(一同笑))

クラスター全体の違い:

(Q:でもこれ(1)とこれ(2)は何が違うの?)…知らないよー。(一同笑)(Q:おんなじ?(笑))同じだよ。書いたことは私にとって全部重要だ。でも、知識を吸収していくことは終わりつつある。だからちょっと優先順位が低い。生活することや、生活者に会うこと、そんなようなことがクラスで学習するだけのことよりもっと重要なんだ…(Q:ということは((1)を指して)こっちのほうが重要ってこと?たぶん…)…たぶんねっ。(一同笑)でも、ほら、旅行できないよ。あらかじめ知識を覚えとかないと。あははは。(一同笑)(Q:ぼくはこれが君の目標で、これが今の状態、みたいな感じがするんだけど。)ああ。うん…(中略)よし、ちょっと考えてみよう。この文法や語彙ってのは、とても複雑だ。だからぼくは好きだったんだ。なぜなら複雑だったからだ。それにこの先生と時間を共有するっていうのは、この文化を理解するっていうのと似ている。だから、もっと上の価値がある…(沈黙)……よし、もう一回、やってみよう。たぶんもう理解した。ははは。よし、さあ、注目してくれ!ここ(3)は学習初期のほうの経験だ。今まで僕たちが語ってきたような、これまで日本人の先生とこれまで共有してきたような文化だ。それにしても、僕の考えでは、それはちょっとだけもう優先順位が下がった。なぜなら、もう起こったことだからだ。そして今では何か他のものを経験したい。それはこれ(1)のようなものだ。これ(1)は本当にここに挙げられたものとまったく同じようなものだ。人について知りたかった。今もそうだよ。でも、今ではそれはその環境についてであって。今は自分のことではない。それに、今では日本語文法についてちょっと良くなった。ちょっとだけだよ(笑)それにしても、漢字についてもっと覚えた。だから、今の学習動機は前より強くなった。そんな経験があって、だから僕はここ(クラス)に参加登録しているんだよ。(Q:なるほど。経験ってことだね。)そう。

クラスター1とクラスター2の違い:

(1)と(2)はどんなことが違うのか。どんなことがもっと上にくいて、下にくるか。…うん。これらは基本的な動機だよ。違いが無いように思う。うん。基本的な学習動機だよ。(Q:(図を指し示しながら)でも、ちょっと違うんだよ。)(一同笑)でも、いま境界が作れたよ。これ(2)は僕にとって今のこと。でこっち(1)は僕にとっての未来だ。それに、これ(1)は、たぶん、このこと(2)を知ることによって、僕は未来にこのことを手に入れたいんだよ。言い換えれば、これは「未来の目標」だ。

クラスター1とクラスター3の違い:

(Q:じゃあ、クラスター1とクラスター3は?)うーん。ほとんど一緒だよ。(一同笑)これら(3)は、もう学ぶことができたこと。それにこっち(3)は、言ったとおり、はじめに勉強するときに学ぶことができることだよ。多くの根本的な学習動機はこっち(1)だ。こちらを手に入れたいんだ。これ。こっち(3)の経験は手に入れた。だから価値はちょっと低い。それで、いまはこのような(1)違う経験がほしい。ちょっと手に入れるためには複雑だ。ぼくらの国では難しい。日本に行かなければ。

クラスター2とクラスター3の違い:

(Q:うーむ。分かりました。じゃあ(2)と(3)は?)(一同笑)今度は(2)と(3)かい?おそらく、((3)のように)複雑だから、僕の学習動機をずっと維持している。それに、この経験があるから、この他のことをまだまだ学びたいと思わせる。この経験があるから。だからこれ(2)は今。この今のほうがもっと重要だ。僕はまだ全部の知識を持っていないから。でも、この(3)の経験はもう持っている。

補足説明:

僕には何か強い学習動機が必要なんだと思う。アニメがただ好きだとか、そんなんじゃない、なにかオタクみたいな、日本語を学習するためには、それはたぶんあんまり強い学習動機にはならない。だから何ていうか……違った、違った、もっと違う強い目的を持たなければ、日本語の学習動機を持ち続けることにはつながらない。漫画を理解したいだけじゃなくて。初期の欲求を捨てて。そう思うよ。僕はたくさんアニメ好きの学習者を見たよ。でも、3学期(約9ヶ月)が終わったらいなくなる……(Q:君は他の人と学習動機が同じじゃないの?)いいえ、いいえ。僕も気持ちが分かるし。僕もアニメが好きだよ。でも、それだけが理由で、日本語を学んでいるわけではないと思うんだ。じゃないと、こんなに続かないよ。(中略)今となっては今まで言ってきたことが分かる。学習を続けるためには、学習動機はアニメのようなひとつの趣味にとどまることなく続ける必要がある。もっと強い学習動機。たとえば、エンターテインメントより人格の成長。私にとっては、知識を得ること、文化を知ることこそが人格の成長である。その一方で、アニメはエンターテインメントだ。人格の成長、それがエンターテインメントより大事なんだ。

6.3.2 協力者 B についての総合的解釈

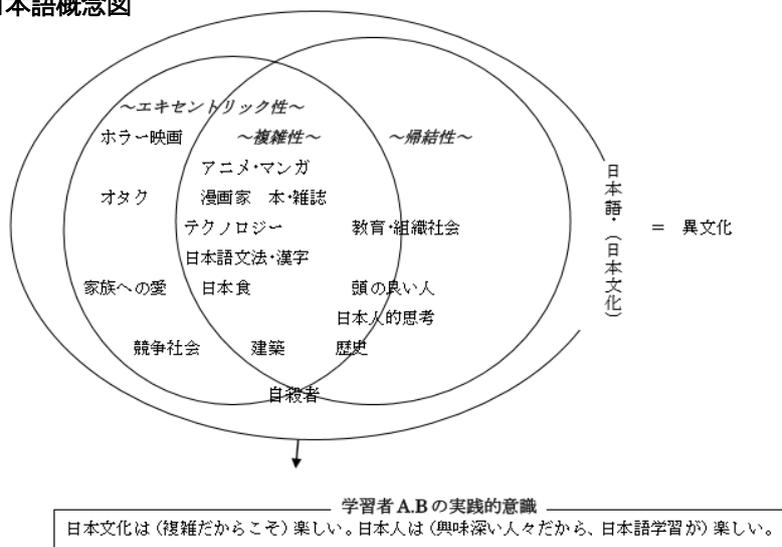
協力者 A 同様に PAC 分析を用いたことによって、協力者 B に内面化された日本語クラスにたいするイメージや意識が露呈し、また、協力者 B 自身の言葉によってその意識が再言説化された。本調査では、協力者 B (以下、B) にとっての学習動機が表出した。またそれぞれのイメージはほとんど+で、アニメに関する事項だけどちらでもないという解答になっている。

クラスター1 は「学習動機 (未来の目標) (Motivación futuro)」クラスター2 を「学習動機 (現在) (Motivacion presente)」として、合わせて「私の根本的な学習動機 (Motivación pirncipal)」と名付けた。またそれぞれ、日本の競争社会、漫画家、旅行と、日本文化の要素が多数含まれている。全てのデンドログラムの各々は協力者 B にとっては時間的な差異、またその時間の経過に伴う学習動機の差異や強弱を表している。クラスター3 は既に経験したことであり、「経験 (Experiencia)」と命名した。それは過去の出来事であって、クラスター1 や 2 に比べると少しだけ重要度が下がるとしている。協力者 B による補足説明にあるように、当初はアニメが好きで学習を始めても、日本語学習を進めるにしたがって学習動機が次第に変化することが分かった。また日本文化という異文化を学ぶことで、学習者にとっての「人格の成長」、換言すれば人格の「変容」が起こる。つまり、日本語学習にもなって生じる知識の獲得や異文化を知ることこそが大きな学習動機になっていることが分かった。

7. まとめと考察

PAC 分析の特徴の一つとして、末田 (2011:246) は「PAC 分析において、研究参加者のデータ間の共通点や相違点を見ていくことで、ある概念の構造的普遍性に迫ることができる」と説明する。本研究では協力者 A、B から得られた結果から、本研究の目的となっている実益に結びつかない日本語学習の意味を学習者が考える日本語・日本文化の概念を提示することによって考察する。協力者 A、B の結果を整理すると、共通点は、日本語学習へ導く大きな要因として、「日本文化=異文化」に強く惹かれて日本語学習を行っているといえよう。図式化を試みると以下のようなになる。

学習者 AB の日本語概念図



円の部分は学習者 A・B の考える日本語・日本文化を表す。内部のそれぞれの円は、その日本語・日本文化の性質を表し、グアテマラ文化と異なった日本文化が内包するそれぞれが内包するグアテマラ文化とは異なる「エキセントリック性」「複雑性」「帰結性」といった性質が、主な彼らを日本語学習という行動へと導く原因／決定因／要因となる。そして、それらによって下部四角部分の学習者の心理的な反応を導出する。その反応は「楽しい」という前向きな感情である。また、学習者にとって日本語・日本文化の性質は、グアテマラ社会にはない独特の異文化³⁰である。つまり、グアテマラ社会にはほとんど存在せず、これまでの彼らが遭遇したことのない異文化の性質を理解し、読み解き、また語学学習によって体得していく過程が「楽しく」、学習者を長期的な学習行動へ導く決定的な要因である。以上より、日本語・日本文化が学習動機に強く影響を与えていると考えられる。これらを換言すれば、彼らは日本語学習にたとえ“実益”がなくても異文化理解／学習を行うことによって、長期的な日本語学習に導かれているといえよう。

8. 結論

本調査結果から、日本語が実益に結びつきにくい環境下の日本語学習者は、たとえ日本語を用いてのコミュニケーション行動が実在しなくても、日本語学習によって異文化学習を行うことが彼らにとって長期的な日本語学習の学習動機になることが分かった。また、その長期的な学習は、アニメやサブカルチャーを単純に楽しむといった側面のみではなく、日本文化という異文化を知り学ぶことによって、学習者自身の「人格の成長」、または「人格の変容」が促されていることも示唆された。

つまり、グアテマラのように日本語能力試験が実施されていないような環境下では、一般的に試験で好成績を収めるということが学習者の主な日本語学習目的ではない。また単純にアニメ・マンガに代表される日本のサブカルチャーのみを興味の対象として日本語を学習しているわけでもない。さらにいえば、彼らは *Can-do* に代表される日本語を媒介としたコミュニケーション行動を行ってすらもない。むしろ彼らは、日本語学習を媒介ツールとしながら、自文化と異なった考え方や文化を学習しているのだ。

では、結論としてこのような“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味とはいったい何か。実際、キャリアアップ等の“実益”を本当に求めるのであるならば、英語に代表される国際的に優勢言語を学習して、仕事に活かし、経済的に豊かになるほうが得策である。事実、多くの日本語学習は英語も学びそれぞれの仕事に活かしている。しかし、そもそも経済的に豊かになることが言語学習の目的なのか。むしろ、言語学習を通して、自文化とは異なった文化、その「異なり」を理解し体得していくことによって、たとえば自分自身のアイデンティティを前向きに「変容」させていくツールとして言語学習を機

³⁰ 現地調査後 SNS を用いて行った A への補足調査では、グアテマラの少数言語ではなく日本語を学習する理由として、「私の国の基礎知識」ではなく、「日本語を学ぶことで、外国、異文化を学びたいからだ」と A は述べた。

能させる可能性も十分考えられる。

我々は学習することによってつねに「変容」している。ある学習者にとっては、たとえ生涯にわたって日本語によるコミュニケーション行動が実施されることがなかったとしても、彼らは、日本語学習を媒介としながら、彼らがこれまでの人生で遭遇したことのなかった新たな思考様式、行動様式を獲得していく。つまり、いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習は、学習者の人格・人間性を以前より前向きなものへ「変容」させるという意味を持つ。そして、それらアイデンティティの「変容」は、彼らが日常的にコミュニケーションしている「社会」にも少なからず影響を与えていくだろう。ギデنزの構造化理論に依拠するならば、日本語学習を経験した主体の実践的意識にもとづいた行動が社会構造をたえず再生産していく。むしろ、グアテマラに限らず世界中における日本語教育の影響や効果、もしくはその帰結は計り知れない。そして、その検討については、今後の海外日本語教育研究における重要な課題のひとつとなる。

※本稿は、平成 24 年度に九州大学大学院比較社会文化学府に提出した修士論文「海外における実用性がない日本語学習の意味 - グアテマラの事例を通して -」の一部を大幅に、加筆・修正したものである。

謝辞

修士論文の執筆時には、九州大学大学院比較社会文化学府の指導教員である松永典子教授、井上奈良彦教授、松村瑞子教授、志水俊広准教授からご指導を賜りました。また、本稿における加筆・修正時では、同大学院同学府の溝口孝司教授、阿部康久准教授、学外からは佐久間勝彦聖心女子大学名誉教授、吉田一彦宇都宮大学教授からご指導と助言を賜りました。そして、ここには書ききれないほど多数のグアテマラの方々のご支援とご協力によって本研究は成り立っています。みなさん、本当にありがとうございました。ここに深く御礼申し上げます。

【参考文献】

- 安龍洙・渡辺文夫・才田いずみ (1995) 「韓国人日本語学習者の授業観の分析：授業に対する認知的変容についての事例的研究」『東北大学文学部日本語学科論集』5, 1-12
- 新井克之 (2014) 「JF 日本語教育スタンダードと CEFR に潜む〈権力〉と諸問題」『言語政策』10,1-22
- Dörnyei, Zoltán (2001) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman
- 藤田裕子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか-PAC 分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究」『日本語教育』89, 13-24
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity press

- 八若壽美子 (2006) 「インドネシア人留学生の日本語学習の自己評価 - PAC 分析による事例的研究 -」
『茨城大学留学生センター紀要』 4, 13-21
- 廣森友人 (2010) 「第 3 章動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」小嶋英夫・尾関直子・
廣森友人編『成長する英語学習者 - 学習者要因と自立学習』大修館書店
- 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情 - 異文化を超える -』明石書店
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか - 言語文化活動の理論と実践 -』明石書店
- イ・ヨンスク (1996) 『「国語」という思想 - 近代日本の言語認識』岩波書店
- 嘉数勝美 (2011) 『グローバリゼーションと日本語教育政策 - アイデンティティとユニバーサリティー
の相克から公共性への収斂』ココ出版
- 松永典子 (2002) 『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』風間書房
- 丸山千歌 (2007) 「日本語学習者が日本語読解教材から受ける影響 - 読解内容を知る上での PAC 分析
法の有効性 -」『横浜国立大学留学生センター研究論集』 14, 145-158
- 守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向：第二言語としての日本語の動機づけ研
究を焦点として」『言語文化と日本語教育』増刊特集号, 315-329
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門[改定版]個を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 野津隆志 (1996) 「海外での日本語教育の普及とわが国の援助政策：戦後の歴史的展開の整理」『学校
法人佐藤栄学園埼玉短期大学研究紀要』 5, 93-102
- 佐々木倫子 (2002) 「日本語教育と「文化」概念」『21 世紀の「日本事情」 - 日本語教育から文化リテ
ラシーへ -』 4, 146-155
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育 - 日本語学習の多様性 -」『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』アルク, 33-65
- 佐久間勝彦 (2010) 「中米・カリブ地域の日本語教育のネットワーク形成を求めて - 「第 1 回中米日本
語教育セミナー」での講演を中心に -」『聖心女子大学論叢』 115, 1-20
- 嶋津拓 (2008) 「国際文化交流事業としての「日本語普及」その変遷と現状 (特集 対外言語政策)」
『比較教育学研究』 37, 79-88
- 末田清子 (2011) 「19 PAC 分析」末田清子・抱井尚子・田崎勝也・猿橋順子 編著『コミュニケー
ション研究法』ナカニシヤ出版
- 安田敏朗 (2006) 『「国語」の近代史』中公文庫

【参考資料】

- 独立行政法人国際交流基金編 (2013) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2012』
- 国際協力事業団青年海外協力隊事務局編 (2001) 『青年海外協力隊 20 世紀の軌跡 1965-2000』
- 国際交流基金「海外日本語教育ネットワーク研究助成プログラム」助成『第一回中米日本語教育セミ

ナー』配布資料, 2009

青年海外協力隊グアテマラ日本語教師隊員報告書 平成14年～平成23年

【Website】

外務省ホームページ「国別データブックグアテマラ」

http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/kuni/14_databook/pdfs/06-08.pdf

(最終閲覧日：2015年12月30日)

外務省ホームページ「基礎データ>グアテマラ共和国」

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/guatemala/data.html>

(最終閲覧日：2015年12月30日)

外務省海外安全ホームページ「guatemala>感染・スポット・危険情報」

<http://archive.today/Mner1> (最終閲覧日：2015年12月30日)

国際交流基金ホームページ「JF日本語教育スタンダード」

<http://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do> (最終閲覧日：2015年12月30日)

国際交流基金ホームページ「JF日本語教育スタンダード試行版」

http://jfstandard.jp/information/attachements/000003/trial_all.pdf

(最終閲覧日：2015年12月30日)

国際交流基金ホームページ「JF日本語教育スタンダード | 活用事例」

<http://jfstandard.jp/caselist/ja/render.do> (最終閲覧日：2015年12月30日)

国際交流基金ホームページ「国・地域別の情報グアテマラ」

<https://www.jpjpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/guatemala.html>

(最終閲覧日：2015年12月30日)

新井 克之 (あらい かつゆき)

【主な海外教授活動の場】

ベトナム・民間語学学校 2005. 4～2006. 5

グアテマラ・政府高等教育 2008. 3～2010. 3