

# リソースの欠如と過剰

## —学習者がリソースを活用するための前提条件の分析—

富谷 玲子

### 1. 研究の目的

1990年代以降、日本語学習と学習環境・リソース・ネットワークとの関係に着目したケーススタディが国内・海外で行われてきた。日本語が乏しい環境にありながら生き生きと日本語との接触を続ける学習者がいる一方、日本語環境の中で生活しながら接触のない学習者もいる。日本語との接触なくして日本語能力獲得は不可能だが、日本語環境の中で暮らせば獲得できるということでもない。環境の中にあり日本語学習のために利用することが可能なモノや人や情報をここではリソースと呼ぶこととする<sup>1</sup>。

これまでのケーススタディでは、リソースの欠如、リソースが有効活用されないという問題点が指摘されてきた。また、リソースの活用の仕方は個人差が大きいことも知られているが、十分な分析はない。本研究では、学習者がリソースを活用する前提条件について分析することを目的とする。

### 2. 分析対象と分析の視点

日本語学習の社会的文脈に着目して日本語学習とリソースの関係を論じている先行研究をデータとする<sup>2</sup>。学習者がリソースを活用する／しない条件は、個々のケースを詳細に分析することからだけでは明らかにならない。そこで、多数のケースを検討することによって、学習者がリソースを活用する／しない条件を探る。

データを、①学習者の日常生活における日本語環境（接触可能なリソースの量）、②学習者が維持する人間関係（所属共同体）、③学習者が活用するリソースの特徴の3点から分析し、その結果に基づき、リソースへの接触を促進／阻害する原因を探り、学習者がリソース活用のための前提条件を探る。

### 3. データ

#### 3.1 国内の学習者

##### 3.1.1 定住者・成人

A：日本人と結婚し地方都市近郊に住む韓国女性。日本語が話せない間から家族・親戚・近所での会話はすべて日本語だった。当時は日本語の教科書もなく電子辞書とテレビ（音声・字幕）を頼りに基本会話を覚えた。家族・親戚・近所のおしゃべり（日本語）にも参加した。後に日本語教室に通うこととなり僅かな日本語教材を入手し学習を続けた。親戚や支援者を介して料理教室・医療通訳・裁判所通訳など地域の中で役割を得るに至った。（日本語教育学会 1997, pp74-93）

B：日本人と結婚しAと同じ地域に郊外に住む外国人女性。家庭内言語は主に母語。日本語で子育てをしたいという希望があるが、ささいなことが原因で日本語教室との繋がりを絶ち、自分だけでは勉強できず、どうしたらいいかわからない状態で孤立気味に生活している。しかし『農作業をしている場にはいて、一緒に立ち話をするということはとても上手だ』と御主人も評価しているし、彼女自身もよくいろいろな物をもらうといっている。（日本語教育学会 1997, pp148-149）

C：結婚により来日したインドシナ出身の女性。インドシナ難民として苦勞し責任感が強く一通り日本語力がある夫に全面的に頼り、自分から積極的に日本語を使って行動する姿勢や意志に欠ける。夫のいない場でのインタビューでは拙いながら日本語を話したが、夫が近くにいと明らかに話すことへの積極性にかけた。（日本語教育学会 1997, pp95-101）

D：ホテルでベッドメイキングの仕事をしていたフィリピン人女性。仕事で目にするカタカナを学習したいという希望をもってボランティア教室を尋ね五十音を学習。支援者が身の回りにあるカタカナの言葉をさがしてノートに書き取るように勧めたところ、次の週のノートは町で見かける店の名前や商品名のカタカナで埋まっていた。（二通 2006）

E：日本人の女性と結婚した外国人男性。「結婚前は、漢字に関してあまり関心がなかった。しかし結婚後、日本にすみ続けるだろうと判断したモバリは、自分のためにも妻のためにも、新聞が読める外国人となることを目標とするようになる。前は嫌いだっただ漢字も、『最近では電車に乗って広告の漢字がわかったときの喜びが忘れられない。この喜びを思い出して毎日勉強している』と語るようになる。」(浜田ほか 2006,pp83-86.)

### 3.1.2 定住者・こども

F：中国帰国者三世の帰国時 14 歳の少女。小学校 5 年に編入し小学校内の日本語教室で日本語初期指導を受けたが来日後 3 ヶ月間は全く発話しなかった。ある日突然話し始めたが、それまでは独りで「ワーッと書いたり(略)テレビを見て(略)辞書ダークって調べて」勉強していた。「普通の同じ年のこと一緒に勉強していきたいな」と思い、早く日本の生活により溶け込みたかったので「同じ団地にたくさんいた中国から来た友達ともあまり付き合わなかった。」(永井 1996)

G：家族で帰国した日系の 14 歳の少女。家庭内言語は帰国直後まではスペイン語と日本語、調査時には日本語。テレビは毎日約 5 時間主にドラマを見る(日本語)。音楽は毎日 2 時間くらい聞く。スペイン語の歌は、週 1・2 度聞く程度。電話で友達と毎日 30 分くらいおしゃべりする(日本語)。日本語の手紙はよく書くが、スペイン語では手紙は書かない。教科書のことばが分からないときは、以前は母親に聞いていたが、後に友達や先生に聞くようになった。取り出しの日本語教室で勉強することで定期試験の成績が少しよくなった。(富谷・金城・花城 1999)

H：アジアの非漢字圏の国から 12 歳で来日した少女。母との二人暮らし。中学 3 年生の時には中学校の取り出し授業のほか、自宅でボランティアの先生に指導を受けていた。学校の宿題や課題の提出にこだわり、ボランティアの先生にほぼすべて助けてもらい、見かけだけ他の生徒と同じように仕上げ提出した。母は母語と日本語の両方の辞書・ビデオなどを自宅に置き、日本社会や学校での対人関係上のルールを厳しく教えた。ボランティアの先生も折に触れ中学校生活や交友関係に関する見えないルールに言及していた。(富谷 2003)

### 3.1.3 滞在者

I：農学部のある研究室の留学生。留学生は役割もっているようで、「同じ留学生でも、先輩後輩と呼び合っていたり、『この人は後から来て日本語が上手でないけれども、ドクターを受けるから自分よりえらい』とか、

『自分は研究生だから今がんばっている』とか。その立場、役割に自分を当てはめていて、動いているから、うまくいっているのではないかという気がした。(略)どの学生も、『研究室に入れば日本語がうまくなる』と答えていた。」(日本語教育学会 1997,p156)

J：理系大学院のある指導教官の話。「留学生は、半年、預かっていれば、どうにかなっていく、その間に書くことや読むことは、みんなが育てていくから、日本語力は、その中で少しずつ伸びていけばいい」と言っている。(日本語教育学会 1997,p159)

K：韓国人の短期留学生。同じ宿舎内に 10 余名の韓国人留学生がいるが、「同国人の存在は安心できる反面、どうしても韓国語で話してしまい、日本語学習にはマイナスだと本人は認識している。」同じ国際交流会館に住む外国人留学生との交流は、「留学生生活でなければ得られない機会であり、日本語を話すよい機会になっている。」(日本語教育学会 1997,pp117-120.)

L：漢字圏出身の技術研修生の初級学習者。日本企業の社員という身分でコース修了後は国内企業で技術研修に参加する。日本語の研修中は教育機関内の宿泊施設に住む。同一母語のクラスメートと 6 週間過ごし、通訳の助けを借りることもできる。その間、日本語を使って協同で成し遂げる仕事や課題はない。教育機関と教師が教科書・文法解説書・練習問題・活動集・音声テープ・ビデオなど、完成度の高い教材を常時豊富に提供し、他にも多様なリソースの蓄積があり利用可能な状態にあるが、学習者に十分活用されていない。テレビは娯楽として認識されている。(国立国語研究所「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究(国内調査)」のデータより)

### 3.2 海外の学習者

M：父の仕事の関係で日本人の取引先の人が時々家に来ることがあった。両親が自分には分からない日本語で話しているのを聞いて、何を話しているのか知りたいと思い、日本語を勉強するようになった。(国立国語研究所 2006,p8.)

N：小さいとき、祖母が日本へ遊びにいったら、おみやげに買ってきてくれた新幹線ゲームの玩具から新幹線が好きになり、『鉄道ファン』(雑誌)を読むようになった。(国立国語研究所 2006,p8.)

O：オンラインゲームだと、もし相手が日本語で話しかけてきたら断るわけにはいかない。また、ゲームの中でほかの人とチームを組まなければならないこともあり交渉の必要が出てくるから、一生懸命日本語で対応し

た。(国立国語研究所 2006.p10.)

P: 昨年日台青年スカラシップという交流プログラムで通訳を手伝った。そういう仕事でできたことで自分が認めてもらえたと感じ、その後も勉強を熱心にするようになった。(国立国語研究所 2006.p11.)

Q: Globe のライブを見に行きたいが誰かチケットを譲ってくれないかと、Globe のサイトの掲示板で書き込みをしたら、本当に譲ってくれる日本人のファンが現れ、その人とメールの交換をするようになった。(国立国語研究所 2006.p12.)

## 4. 分析と考察

### 4.1 学習者がリソースを活用するための前提条件

#### 4.1.1 生活を共にする共同体への参加

日本で暮らすのであれば無限の日本語環境がある。にもかかわらず、常に日本語学習に活用されているわけではない。ケース D・E では、はじめ日本語の文字には関心がなかった学習者が、ある時日本語の文字に関心を抱くようになり、その後学習を経て、環境の中にカタカナや漢字を「発見」している。文字学習の必要性の認識の背景には「仕事に役立たい」「妻のために新聞の読める外国人になる」という学習者自身の生き方そのものに結びついた意志がある。「家族」「仕事仲間」という生活の基盤をなす共同体に所属していることを自覚し、コミュニケーションの手段として「日本語」を使うことを決心したときリソースが発見され活用されている。

日本語は全くわからないが家族や親戚やご近所とのコミュニケーションの輪に参加する、見かけだけでも他の生徒と同じように中学校の課題を仕上げ提出する、オンラインゲームという仮想空間でチームの一員としてともに戦う、家族の一員として家族が話す外国語を知りたいと思う(ケース A・H・O・M) というように、自分が所属する共同体のメンバーとしてふるまえるようになり、共同体から正規メンバーとして認められるために、行動様式やコミュニケーションの方法を身につけようとする。これは、「普通の同じ年の子と一緒に勉強していきたいな」というケース F のことばに如実に表れている。理系留学生は研究室に入れば日本語力が伸びる(ケース I・J) のは、目的を共有し多くの時間をともに過ごす「研究室」という共同体に属することで、共同体のことばを獲得する基盤が形成されるためであるといえるだろう。

#### 4.1.2 情緒的志向を共にする共同体への参加

リソースの発見を促すもう一つの要因は、「好き!」「おもしろい!」という情緒的志向をともに持つ共同体への参加である。新幹線が好きで日本語の雑誌『鉄道ファン』を読むようになった、オンラインゲームへの参加、Globe のファンとしての交友(ケース N・O・Q) のように、「好き」なものの中核部に日本語・日本文化が深く関わっている場合、学習者は日本語を積極的に選び取り、海外のようにたとえ日本語環境が乏しくとも、学習者は何とかリソースを探し出し活用し続ける。

学習者自身に共同体のメンバーと「一緒に」「同じように」やりたいという意志を持ち、「一緒に」「同じように」する行動が日本語によってなされる場合、学習者は実に巧みにリソースに接近し活用する。さらに、共同体の中に学習者自身の役割を見出した場合、自己肯定感が高まりリソースの活用も日本語学習も進む(ケース A・Q)。

学習者がリソースを活用するための前提条件は、学習者が日本語に何らかの価値付けをしている共同体に参加することにある。

### 4.2 発見されないリソースとその原因

#### 4.2.1 リソースの欠如

学習者が日本語環境の中で生活すればリソースとの接触が起こるというわけでもない。その原因として、まず、適切なリソースが学習者の接触可能な範囲にないという真の意味での欠如が挙げられる(ケース A における日本語教材の欠如など)。このような困難は学習者自身の努力で解決することは難しいが、外国人の生活環境整備、学習支援の一環として周囲が働きかけを起こすことにより比較的容易に改善することができるように思う。

#### 4.2.2 リソース接触を阻害する要因

学習者の身近にリソースがあっても必ずしも発見されるとは限らない。その原因の一つとして、学習者の経験や既有知識の範囲が狭くリソースがあってもそれを自分に関連付けることができないという点が既に指摘されている(安場 2001)。これは学習者の個人特性に根ざす問題であり、短期間の支援によって解決するのは困難であることが予想される。

学習者自身も周囲も気づかぬまま、学習者のリソース接触が長期的にわたって妨害されていることが原因となっているケースもある。学習者の身近にコミュニケーションの代行者がいて常に学習者を支援

することが、かえって学習者自身のコミュニケーション参加を阻害することになってしまう場合がある。保護的な配偶者、保護的な住環境、通訳などの媒介者は、学習者の基本的生活を保障するが、学習者自身がある共同体を選び取り、そこに所属することによって生じるさまざまな問題を自分自身で解決するという機会を奪っている（ケース B・C・K・L）。媒介者の過保護が、学習者自身の共同体での日本語を使った行動を制限してしまう。

学習者が属する共同体が日本語や日本文化に価値を置いていないと、学習者自身がリソースを発見することはできない。Lのように保護的な住環境にあり同一母語話者による初級日本語コースに属する学習者の場合、よほど強い学習目的や意思がない限り、日本語環境からリソースを選び取ることは困難である。Kでは学習者自身が母語共同体と日本語学習との関係を意識的にとらえている。

## 5. まとめ

日本語に何らかの価値を置く共同体に学習者が参加することがリソース活用の前提であり、日本語に価値を置く共同体に学習者が参加しない限り、学習者がリソースに接触してもリソースを掴み取ることはならない。これまでリソースや学習環境の改善に向けて量的整備・質的向上・提供方法の改善が行われてきたが、それだけでは学習者自身のリソース活用を促すことは困難である。今後、学習者と共同体の関係<sup>3</sup>を射程に入れたリソースの再検討が必要である。母語による学習支援の有効性が多くの研究で指摘されている。本研究の結論と母語使用の有効性は矛盾するものではないと考えるが、この点に関しては改めて論ずることとしたい。

## 注

1. 学習者自身の経験や知識も参照されると考えられるが、リソースとは区別して考える。リソースの定義については、石井ほか（2003）による。
2. 論文・ケーススタディ・事例報告・シンポジウムの記録等を含む（データ参照）。各データの着眼点はネットワーク・接触場面・学習環境・教室外環境・支援体制・リソースで、留学生・子ども・日本人と結婚した

外国人・中国帰国者・日系人を対象としている。

3. 但し、共同体への所属についてはあくまでも学習者個人の問題であるとする。

## データ

国立国語研究所(2006)『国立国語研究所日本語教育シンポジウム日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究—海外調査の成果と展望—』

寺村由佳・佐久間治夫(1995)「事例研究：人的リソースの利用状況」『中国帰国者定着促進センター紀要第3号』pp128-141

富谷玲子・金城尚美・花城カーリーナ(1999)「日系人子弟の言語生活・学習環境の検討」『日本語教育学会春季大会予稿集』pp125-130.日本語教育学会

富谷玲子(2003)「日本語を母語としない中学生をめぐる学習環境」『日本言語政策学会第3回大会<資料>』

永井智香子(1996)「来日10年目の記録」『中国帰国者定着促進センター紀要 第4号』pp185-194

二通信子(2006)「国内の日本語教育の場の広がり」『日本語教育の新たな文脈』国立国語研究所編 アルク pp10-32.

日本語教育学会ネットワーク調査研究委員会(1995)『国内の日本語教育ネットワーク作りに関する調査研究—最終報告書—』日本語教育学会

浜田麻里・林さと子・福永由佳・文野峰子・宮崎妙子(2006)「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」『日本語教育の新たな文脈』国立国語研究所編 アルク pp67-102.

## 参考文献

石井恵理子・岡部真理子・下平菜穂・富谷玲子(2003)「学習リソースの再検討：日本語学習の多様性を読み解くためのフレームワーク作りに向けて」『日本言語政策学会第2回大会<資料>』

田崎敦子(1998)「大学における帰国者子女に対する社会的自立のための支援の検討」『中国帰国者定着促進センター紀要第6号』pp203-218

津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ編(2006)『第二言語学習と個別性』春風社

北海道日本語教育ネットワーク(1998)『第2回おとなりさんは外国人—話してみよう日本語で—報告書』

箕浦康子編(1999)『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門—』ミネルヴァ書

安場淳(2001)「ライフコース上の情報からの疎外」『中国帰国者定着促進センター紀要 第9号』pp52-77

レイブ,J.ヴェンガー,E(1993)『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書

とみや れいこ／神奈川大学外国語学部  
tomiya01@kanagawa-u.ac.jp