

ソッドの典型と言われていたコーネル大学でジョーデン先生の下で約5年間教えていた。しかし、必ずしもオーディオリンガルばかりではなくかなり場面を重視した練習活動も行ってた。その後、(現在は横浜にある) アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターで主として研究者及び大学院生を対象とした中・上級の日本語教育に従事し、その間、牧野先生が校長先生でいらっしゃったミドルベリーの夏期学校でも一夏お世話になった。その後は、1989年に姉妹州の関係を記念してミシガン州と滋賀県の共同事業という形でスタートしたミシガン州立大学連合日本センター(滋賀県彦根市)で、開設以来1994年まで日本語教育を行っていた。今日の話は、主にこのミシガン州立大学連合日本センターでの経験に基づいている。その時に、地域との交流が非常に大切であると感じたが、VOICEというボランティア団体の方々が手伝って下さったり、オリエンテーション期間中に買い物ツアーをして下さったり、クッキングレッスンを開いて下さったりと、地域の方々にはずいぶんお世話になった。また、彦根市のような10万規模の都市では、ホームステイを引き受けて下さる家庭の確保が難しくなるという問題もあったが、それでも、実際にホームステイをしたり、会話パートナーという形で日本人と友だちになって交換レッスンをしたりしていた学習者たちは、やはりずいぶん日本語力が伸びたという印象を今でも持っている。

1996. (in Japanese). 'Learning Japanese, from learners' points of view: affective and social factors in independent learning'. In Kamata, O. and Yamauchi, H. (eds.), *Nihongo Kyoiku, Ibunkakan Komyunikeshon*. Tokyo: Bonjinsha, 105-125.

学習者からみた日本語学習

—日本語独習者の学習自叙伝に見られる社会的および情緒的要因の分析を中心に—

リチャード・スミス
東京外国語大学

要旨

本稿では、日本に滞在し、英語を母語とする外国人日本語学習者三人の学習自叙伝 (autobiography) を紹介し、その分析を通して日本語の独習における情緒的要因およびこれを取りまく社会的要因について考察を試みる。その中で特に「無力感」(feeling of disempowerment) と「疎外感」(feeling of marginalization) という二つの特徴的な感情を捉え、その背後に実際の「無力化」「疎外」という社会的現象を想定する。さらに、これらに対する対処として「回避」や「抵抗」といった学習者の反応が日本語習得と日本社会への適応に重要な影響を与えると仮定する。また、分析の中で、異文化適応における第二言語習得の役割と社会的要因の影響について言及し、最後に、日本における日本語教育、学習者ディベロップメント (learner development)、および国際交流プログラムへの示唆について触れる。

キーワード： 独習 (independent learning)、学習者ディベロップメント (learner development)、異文化適応、第二言語習得 (情緒的要因)、第二言語習得 (社会的要因)

1. はじめに

本稿は、日本に滞在し、英語を母語とする外国人の日本語独習 (independ-

ent learning) における問題点に焦点を当てることをねらいとする。近年、外国語教育における独習 (independent learning) や自立的学習 (autonomous learning) の重要性が唱えられているが、その際の情緒的側面やそれを取り巻く社会的側面に対する関心は薄く、議論はもっぱら「目標設定」、「学習設計」、「自己評価」(Ellis and Sinclair, 1989) や「メタ認知的」および「認知的ストラテジー」(O'Malley and Chamot, 1990) といった、教室指導における学習者養成 (learner training) の技術的および認知的側面に集中している。しかし、学習者を取り巻く情緒的要因は教室内のみならず、教室外での独習の動機づけに重要な影響を与えたと考えられる (Bailey, 1983, Horwitz and Young, 1991, MacIntyre and Gardner, 1991)。さらに、上記の学習者養成のための技術面、認知面での指導は、特定の社会的文脈における受け入れ側の要因を考慮していない (Benson, 1995, Peirce, 1995)。本稿では、独習においてこれら情緒的要因や社会的要因が重要な役割を果たすとの立場をとり、社会的文脈を考慮した、より効果的で人間的な学習者ディベロップメント (スミス, 1994) へのアプローチを独習者自身の声に基づいて提案したい。

2. 資料および方法論

2.1. *Learner to Learner* の紹介

本稿で用いる資料は、筆者が共同編集している *Learner to Learner* という、日本に滞在する日本語独習者のためのニュースレターに掲載された、読者の日本語学習についての「告白」の抜粋である。この抜粋の背景を理解するために、この日本語学習者のネットワークの結成の経緯と読者について確認しておきたい。日本に住む日本語独習者を支援するためのニュースレターは、1992年の JALT (全国語学教育学会) の全国大会におけるトレバー・ヒューズバリーとリチャード・スミスの「怠慢な人々のための日本語」と題

する発表に発端する。そもそもこの発表と *Learner to Learner* の発足の動機は、筆者が共同執筆した独習用の日本語教材 (Smith, Hughes Parry and Moeran, 1991) を使う学習者とのインタビューを通して、英語を母語とする学習者の多くが自身の日本語習得の進歩に不満を持ち、プラトーの状態にあると感じていることが観察されたことによる。このような想定の上に先の発表とニュースレターが組織され、ニュースレターの目的は以下のように定められた。

多くの学習者は学校での日本語の授業に取り組む意欲がない、あるいはそういった機会がないにも関わらず、自分の日本語学習が進歩しないという不満を抱いている。このニュースレターは、皆が自由に対等に (日本語学習に関する) アイディアを交換する場を提供しようとするものである。 (*Learner to Learner* 1(1): 1)

次に紹介する抜粋は、読者の大半が日本で仕事を持つ英語の母語話者であり、日本での日本語の独習について自由に活発なアイディア交換が誌上でなされていた1993年発行の *Learner to Learner* に掲載されたものである。

2.2. *Learner to Learner* 中の「告白」

Learner to Learner の目的は基本的に独習者が日本語学習に関する実用的なアイディアや提案を交換する場を提供することであるが、その中に「怠慢な学習者の告白」(Confessions of a Lazy Learner) と題された欄が発行当初から作られ、日本語学習を妨げる要因についての匿名の内省的自己分析、いわゆる日本語学習の「自叙伝」が掲載された。以下が *Learner to Learner* にある、この欄についての説明である。

学習者は自分の日本語学習における失敗を互いに認め合い、自分一人ではないことを知る機会を必要としている。この目的のために、読者が自

分の日本語学習の試行錯誤や試練について語る場として、この「怠慢な学習者の告白」の欄を作ることにする。(Learner to Learner 1(1): 1)

本稿ではこの欄からの抜粋を紹介し、そこから英語を母語とする学習者の日本語の独習における情緒的および社会的要因に光をあてる。

まず、この種の資料の妥当性およびこの種の研究の妥当性について簡単に触れたい。

2.3. 学習者の「告白」の資料としての妥当性

この「告白」の抜粋は、他の読者に向けて書かれた、学習者の内省に基づく匿名の「自叙伝」(autobiography)といえる。したがって、資料としての第一の利点は、匿名ということで実名の場合よりも深く正直な気持ちが表われる可能性が高い点である(内省的方法を分析した Faerch and Kasper, 1987: 18などのいう「観察者の影響」が少ないともいえよう)。事実、ある告白者(後に見る学習者C)は、匿名という衣をかぶることによって実名では言えないことを言うことができたと言及している(Learner to Learner 1(5))。第二の利点は、これは他の学習者に向けて書かれたもので研究者や教師にあてたものではないため、「研究者の期待する答えを挙げようとする」(Oller, 1979: 17)傾向は見られない。この二つの点から、学習者のより「正直な」気持ちを抽出できる可能性が高いといえる。

しかしながら、次の点も考慮する必要がある。まず、この「告白」は印刷されるために書かれたものであり、インタビューで得られた資料のように「生の声」でなく、ある種の「練られた」ものである。むしろ、書かれたものというのは一般的にインタビューよりも自由に深く考える時間を与えられているという意味では優れているが、逆に自己の正当化や誇張など、多少の色づけがなされる可能性は排除できない。文芸批評という「告白文」(confessional writing)は、Oller (1979: 17)が自己報告法(self-report)を用い

た情緒的要因の調査で報告している「自賛」(self-flattery)を含み得るだけでなく、文学的な劇化や誇張を帯びる可能性があるといわれる。本稿で提示する資料も、実際の事実や感情に基づいて書かれたとはいえ、文学的告白文の一種とみなされ、ある程度の創作を含みうることを十分認識しておく必要がある。

以上をまとめると、本稿で扱う資料は教師や研究者には得られない正直な態度や感情、手だてなどをかいま見ることができるという利点があるが、同時に読み手を意識した、ある程度の誇張や劇化を伴う可能性があるという欠点を含んでいるといえよう。

この資料に基づいた分析の妥当性については、本研究があくまでも仮説構築型の質的な研究である点を強調したい。よって、広さよりも分析や洞察の深さを重視し、より一般的な結論は今後の数量的研究に委ねたい。また、本稿では資料を既存のカテゴリーで分類するのではなく、なるべく学習者自身の生の声を紹介したいと考え、抜粋にかなりの紙面を割いた。そして、Bailey (1983: 170)の方式に従い、この抜粋から重要な要因を抽出した上で、その要因について現今の第二言語習得および異文化適応との関連で考察を加える。

3. 独習における情緒的要因と社会的要因

3.1. 「無力感」(feeling of disempowerment)と「疎外感」(feeling of marginalization)¹⁾

3.1.1. 自叙伝からの抜粋

ここではまず三人の学習者の自叙伝の抜粋を紹介する。これは英語で書かれたものを日本語に翻訳したものである。学習者Aは日本滞在歴7年、Cは6年半、Bは不明である。

まず学習者Aは日本滞在歴7年目であるにも関わらず日本語を話せるが

読み書きができないと述べ、その理由について次のように語っている。

(1) 学習者 A の自叙伝からの抜粋

「来日直前、一週間日本語の集中指導を受けた。残念ながらほとんど複雑なひらがなやカタカナの指導だったが、その時、私はまるで初めて ABC の読み書きを教わる小学生にされたかのような気持ちになった。つまり自分が子供のように扱われている (infantilized) という気持ちを強く抱いたのだ。しかも、その無意味な文字の表わす意味内容については全く不明のままであった。私は「力不足の気持ち」(feeling of inadequacy) を覚え、それは日々の書き方テストの悪点やそれをめぐる競争などによってさらに強まっていた。

さらに、日本に着いて間もなく、かつてのクラス・メートが漢字をどんどん覚えていることを知らされた。また、その頃職場で手配された日本語教師と教科書は、私の意に反して私が日本語の文字体系に魅了されると思いついていた。その結果、プレッシャーは頂点に達し、とうとう「大人」のとるべき行動をとった。つまり、学校での日本語学習と書き言葉の学習 (両者は私の中で「力不足の気持ち」によって一体となっていた) と永遠に決別しようと決心したのだ。私は漢字競争から脱落することを決め、日本語教師には多忙のため学習を続けられない旨を伝え、友人間で漢字学習の話が出て聞けないふりをするよう努めた。

私は常に職員室で英語を話せない同僚に囲まれていたため、話し言葉を自然に身に付けることができ、同時に読み書きができなくても用を済ませるための術を心得た。それにしてもよくもここまで読み書きをできずにやってきたものだ。」 Vol. 1, No. 1. (Jan., 1993)

次に、学習者 B はいわゆる「ハーフ」だと語るが、日本社会での扱われ方との関係で日本語学習に対して持っていた意欲が削がれていく様子を次のように語っている。

(2) 学習者 B の自叙伝からの抜粋

「私は日本語学習に意欲満々で日本に来たが、それは失望のうちに終わった。

その一因はタイ語の学習経験である。日本へ来る前のタイでのタイ語学習は大成功だった。タイ人との日常のやりとりを通しておもしろいように語彙が増えていった。しかし、日本ではもちろん皆とは言えないが、私の場合はこのように自然な日常のやりとりの中で学ぶ機会には恵まれなかった。

それは、単に日本人がシャイだからではない。私がたどたどしい日本語で話すと、嫌悪感を持たれ、無視されたり失礼な扱いを受けることが多いのだ。英語で話すととたんに皆非常に礼儀正しくなる。私はいわゆる「ハーフ」である。私の母は日本人、父はアメリカ人。黙っていれば日本人かアジアの外国人で通るが、日本語を話すと知的に障害のある日本人かアジアの外国人かと思われてしまう。どちらにしても、多くの日本人から低く見られている。ところがアメリカ英語で何か言ったとたんに、私は「外人」に昇格する。それは、少なくとも日本人と同列の地位なのだ。

別に私が特別神経過敏なのではない。似たような体験をした人を他にも知っている。日本では一般的にアジア人と非アジア人とで受ける体験は質的に違うようだ。もちろんどんな文化にも偏見は存在する。私が言いたいのはむしろこのような偏見が私の日本語学習にいかに影響したかという点である。

言うまでもなく、私は学習への意欲を大幅に失っていた。カタカナ学習に一週間、ひらがなに二週間かかり、その後いくつか語句を覚えたが、それを使おうとする努力はすぐに萎えてしまった。英語のほうがいつも良い結果が出るのだ。たとえ相手が英語を一言もできない場合でも。

それからしばらくして、人々があまりにずけずけと物事を言うのにショックを受けた。「どうして日本語が話せないの？ 見かけは日本人なのに。日本の血が流れているんでしょう。」と、まるで、言語は遺伝的なもののような言い方だ。ある元日本語教師はこう言った。「外国人に日本語を教えたかっ

たんですが、韓国人や中国人にも教えなければならぬと分かってやめました。」私の西洋的理想主義のせい、またはアメリカで受けた教育のせい、このような考えは全く理解できない。お世辞のつもりで言ってくれる場合も多いのだが、そんな場合は逆に受け付けられないのだ。しかし私の回りにいる「地位の高い」ほうの外国人はこのことを少しも気にせず、むしろ面白がっているようだ。」 Vol. 1, No. 3. (May, 1993)

最後に学習者 C は日本語学習を始めるにいたった動機について次のように語っている。

(3) 学習者 C の自叙伝からの抜粋

「日本へ着いた時、人々は過剰なくらいに親切で寛大だった。何一つ対等にお返しすることもできず、一ヵ月間いろいろな人の家に滞在した。(驚いたことに) 誰もが、英語を話した。

そして問題は一つもなく、障害はあったとしても巧みに隠されていたため、日本文化を本当に知るには血のにじむような努力が必要なことにはなかなか気付かなかった。私は常に気を抜かず、彼らが「本当は」何を感じ、考えているのか常にあれこれと悩んだ。彼らが始終本心を偽っているように見える上、全てが英語というフィルターにかかってしまう。しかもその英語ときたら！全く感情が存在せず、単に教科書の英語が歩いているような感じである。

彼らにとって私との会話は単に気晴し、仕事の合間の一休み、帰宅途中の楽しい「おしゃべり」にすぎない。しかし、私にとって会話はそのおしゃべりしかなかったのである。私は自分自身や日本を好きであるためにこの「おしゃべり」の中に少しでも人間的交流を見い出そうとしたが、次第に、私は現実感覚を失っていった。今にすれば単に寂しかったのだと思うが、当時は自分の努力不足をただただ責めていた。

ところが、ある時分かったのだ。そのきっかけは、日本の国際化と英語教育についてのある記事。鍵は日本語なのだ。この感情のない非人間的な状況

を打破するには日本語を習うしかない。そう気付いた私は、日本語学習に没頭した。私が彼らの「本場の英会話の練習相手」であるかぎりこの孤独からは解放されないと自分に言い聞かせて。」 Vol. 1, No. 4. (July, 1993)

3.1.2. 分析

上記の学習者 A と B に共通して見られるのは、日本語の学習や使用において両者とも強い「無力感」(feelings of disempowerment) を抱えていることである。まず A は最初の日本語の読み書き指導で「まるで初めて ABC の読み書きを教わる小学生にされたかのような気持」になり、「子供のように扱われている (infantilized) という気持ち」を強く抱いている。さらに日本語の授業と読み書きの学習について「力不足の気持ち (feeling of inadequacy) になった」と二度言及し、最終的にこれを「回避」という形で対処している。一方 B は、日本語で話す「知的に障害のある日本人やアジアの外国人」にされたような無力感を感じ、英語で話す「“外人”に昇格」し「日本人と同列」になれると述べている。同時に B は、自然に日本語を身につける機会のなさに苛立ちを覚えているが、この種のフラストレーションが最も顕著なのは C のケースである。C は日本語の学習や使用における無力感よりも、英語だけの隔離された状況に対する「疎外感」(feeling of marginalization) を強く訴えている。当初は、「親切で寛大」な「お客様扱い」を喜んでいたが、次第に単なる「気晴し」や「英会話の練習相手」といった扱いに対する怒りや、内容のある会話から遮断された孤独感を訴えるにいたっている。

3.1.3. 考察

以上から、上記の学習者は初期の日本語学習や使用において無力感を感じたり (A と B)、常に英語を使わざるをえないことで苛立ちや疎外感を感じている (B と C) ことが窺える。この種の感情が日本語習得に与える影響

については3.2.で触れるが、第二言語習得への影響の是非に関わらず異文化に適應する個人に関わる情緒的要因として、この種の感情の存在は無視できない。

この学習者 B や C のような状態は、Lysgaard (1955)、Oberg (1960)、Grove and Torbiörn (1985) などの提唱する異文化適應モデルで説明できよう。これらのモデルは皆 U 型の適應型を表わしているが、その特徴は当初の表面的な適應段階（第一段階）から、孤独感や怒りを感じるいわゆる「カルチャーショック」段階（第二段階）へと移ることにある。この第二段階の特徴は「孤独感」や「危機」(Lysgaard, 1955: 49-51)、「フラストレーション」や「不安」(Oberg, 1960: 177)、「混乱」や「失見当 (disorientation)」(Adler, 1975: 16)、「自信喪失」(Grove and Torbiörn, 1985: 213)、「自国文化で築かれた精神的枠組みの部分的崩壊」(Grove and Torbiörn, 1985: 217) などの特徴がある。したがって上述の学習者 B と C に見られた無力感や疎外感は異文化適應の第二段階に見られる一般的な傾向と関連づけられよう。

上述の異文化適應モデルは、一見異常に見える外国人日本滞在者の行動を理解するのに役立つだろう (Barna, 1983: 43)。しかし、これらは滞在者のもつ無力感や疎外感を「説明」するには十分ではない。無力感や疎外感は単なる主観的な「感情」ではなく、滞在者のいる社会で実際に起こっている「無力化」や「疎外」の「現実」を反映している可能性が高いからだ。現に学習者 B は、日本語を話したときの「無力化」は単なる主観的な感情ではなく、「似たような経験をしている人を他にも知っている」として、それが「現実」であることを示唆している。また、学習者 C の言う「お客様扱い」や「常に英語で話された」ことがかならずしも疎外と言い切れるとは限らないが、この場合、少なくとも周囲の人間が好意でしたことが実際には C を典型的な日本人のやりとりから隔離、疎外する結果を生んだことは認められよう。(Lummis, 1977, Golin, 1993, Name withheld, 1993, Smith, 1993

も同様の体験を挙げている。)

この種の日本語学習における無力感や疎外感の背後にある社会的要因については、本稿ではこれ以上立ち入ることはしない（これに関する社会構造や言語態度については Nakane, 1973, Miller, 1982を参照せよ）。ここで主張は、この種の無力感や疎外感といった感情が学習者養成や適應教育に携わる者に認識されてしかるべきものであると同時に、この種の問題を考えるにあたり、実際に起こっている「無力化」や「疎外」の現実のほうも無視することはできないのではないかということである。上述の適應の心理面の段階を表わすモデルは、この社会的要因を考慮しておらず、その意味で不十分だといえる。(Peirce, 1995では同様の心理面重視の第二言語習得モデルの問題点が指摘されている。)

3.2. 回避と抵抗の反応

3.2.1. 自叙伝からの抜粋

次に、上述の「無力感」や「疎外感」に対して学習者がどのように対処したかを見るために、その後の自叙伝の抜粋を紹介したい。

(4) 学習者 A の自叙伝

私はなぜ、読み書きができないことに苛立ちを感じるのだろうか。なぜ単純に現実を「受け入れ」て習おうとしないのか。理由は、実際に読み書きが必要であることを十分に承知の上で、なおかつ無意識のうちに回避していたからである。必要といっても別に避けて通れないほどではないのだが、他人に頼ったり無知をさらけ出す度に常にストレスや罪悪感、屈辱感を感じているのだ。ちょっと恥を偲べば、住所や書類の記入も「ローマ字でいいですか?」「ちょっと書いて頂けますか?」で済むし、仕事上の書類も同僚に説明してもらえば済む。漢字のできない外国人でも日本ではある程度やっていける。

請求書も銀行の自動支払なら読む必要はない。新聞も英字新聞を読めばいい。手紙の宛名もローマ字で書けばいい。新宿駅も外国人用案内が整ってきた。何よりも、大半の日本人は外国人に日本語を話すこと、ましてや読み書きなど毛頭期待しておらず、進んで助けてくれるのだ。

しかし、その後分かったのだが、フラストレーションの最大の原因は、日本語を話せるだけでなく読み書きできるようにならない限り、まず真っ先に「外国人」というレッテルを貼られてしまうことだったのだ。ある時フランス人の友人が、私が日本に7年もいながら日本語が読めないと知ってショックを受けたのをよく覚えている。もっともな反応だ。確かに日本の俳句や小説、新聞、雑誌を原典で読みたいとは思う。それができない限り、日本語がどれほど話せても、本当にこの国を「知っている」とは言えないからだ。それでもなお自分が本当に漢字を学びたいのかどうかよく分からないのだ。

Vol. 1, No. 2. (March, 1993)

(5) 学習者 C の自叙伝

次に起こったことは、私にとって新しい人生の幕開けとなった。日本語の勉強を始めたからというだけでなく、日本人の気分を害する危険を犯して自分の生活をコントロールし始めたからである。職場では、不快な英語での会話にはあまり取り合わず、日本語の勉強にかこつけて職員室を抜けだし、図書館や英語を話さない人ばかりのいる事務室へ足を運び、仕事の後も同僚や ESS や文化交流会の人と飲みに行くのをやめた。

何よりも大変だったのは友人と英語で話さないことだった。英語で話しかけられても日本語で答えるようにしたため会話は険悪になり、多くの友人を失った。何も失礼なことはしていないのに、彼らは私から去っていった。数週間の間、完全に孤独だったが、もう戻れなかった。決闘で勝っておいて何もなかったようにはできないのだ。

私は浅はかにも、日本語を習えば今度は日本語話者に取り巻かれると思っ

ていたのだが、それは現実離れしていた。本当は誰も取り巻かれたいしな。 「お客様」であるときは受け身だったが、日本語を学ぶことによって、私は日本のもっと内側の世界へと入り込んでおり、そこでは人々は最初はシャイで、互いの価値感を確かめた後でないと本当に打ち解けることはないのである。

これらのリスクや苦悩にもかかわらず、私は日本語の学習によって、言葉の面だけでなく、急速に力を得 (empowered)、自立していくのを感じた。かつての「お客様」としての生活では苦痛を感じることはなかったが、それは全てがお膳立てされていて失望することがなかつただけなのだ。 Vol. 1, No. 5. (Sept., 1993)

3.2.2. 分析

3.1. の抜粋(1)では、学習者 A は無力感への対処として「(彼の中で「力不足の気持ち」によって一体となっていた) 学校での日本語学習と書き言葉の学習と永遠に決別しようと決心」し、「漢字競争から脱落」したと述べ、後には「読み書きをしなくても用を済ませる術を心得た。それにしてもよくもここまで読み書きをできなくてやってきたものだ。」と述べていたが、抜粋(4)ではこのような「回避 (avoidance) の反応」が習慣化した様子が表われている。これは「実際に読み書きが必要であるのを十分承知の上で、なおかつ無意識のうちに回避していたからである」といった箇所を表われている。しかし、A 自身も「常にストレスや罪悪感、屈辱感を感じていた」わけで、明らかにこの回避こそが A のフラストレーションの原因となることが窺える。また、A は「日本語を話せるだけでなく読み書きできるようになるまでは、まず真っ先に「外国人」というレッテルを貼られてしまうこと」が分かってきたと述べているが、ここでの A の気持ちは前述の C に見られる疎外感と非常に類似している。さらに、この A の読み書き学習に対する回避の反応は、抜粋(2)に見られる学習者 B の会話の回避と共通し

ている。Bも「自然な日常のやりとりの中で日本語を学ぶ機会には恵まれ」ず、「学習への意欲を大幅に失っていた」としていることから、Aと同様、「回避の反応」がよくないことを十分意識していることが分かる。一方学習者Cは、正反対の「抵抗 (resistance) の反応」を見せている。彼は意図的に日本語を用いて英語のみの状況に立ち向かっている。この反応によって多少攻撃的になったり「怒りを感じた」にしても、結果的には「急速に力を得 (empowered)、自立していくのを感じる」というよい結果を得ている。

3.2.3. 考察

3.1. では、上記の異文化適応の段階モデルが、無力感や疎外感を理解するには有効だが、受け入れる社会の側の要因を考慮していない点はすでに指摘した。ここでは学習者自身がこの無力感や疎外感にどのように対処したか、言い替えばこれらが第二言語習得や異文化適応にどのように影響したかを見ると同時に、先述の段階モデルが「適応」というものを必然的に経験される心理的過程のように捉え、滞在者や受け入れ側の社会の役割を考慮していないという問題点に立ち戻りたい。(この主張は、Church, 1982: 541の「滞在者の適応の段階的モデルは、個人差を捉える点で理論的および方法論的な問題点を含んでいる」という指摘にも表わされている。) 学習者AもBも自叙伝を書いた時点では、第四段階の「不安の気持ちの解消」(Oberg, 1960: 179) や「適応の完了」(Grove and Torbiörn, 1985: 215) が訪れようとは予想だにしていない。Aは読み書き、Bは会話の学習からの回避によって、それぞれ次の段階へ移行できないでいる。(Aはこの回避の行動が習慣化し無意識に読み書きの必要性を退けており、Bは自分の好む方法で「自然な日常のやりとりで学べない」ため恒常的に欲求不満の状態にある。)

以上の観察から、3.1. で見たような情緒的および社会的要因が、言語的また文化的障害を乗り越える努力の「回避」という形で学習に重要な影響を与える可能性が仮定される。AもBも自叙伝では言語習得の面を述べている

が、実際には「日本語を話せるだけでなく読み書きできるようにならない限り、まず真っ先に「外国人」というレッテルを貼られてしまう」と述べている通り、言語能力の発達の停滞によって異文化適応にも影響されていることを認めている。これは第二言語習得と異文化適応との関係を仮定する根拠となり得る。また、第二言語習得の文化変容 (acculturation) への影響については、これまでにいくつかの指摘がなされている (Schumann, 1978: 34「学習者の目標言語文化への適応はその目標言語の習得の割合によって左右される」などの指摘がある。さらに Acton, 1979、Brown, 1980も参照のこと。) が、逆の影響、つまり文化変容が第二言語習得に与える影響については、少なくとも第二言語習得研究ではあまり注目されていない点も確認しておきたい。

3.1. で言及した心理学的研究でも同様である。Brown (1980: 161) は次のように述べている。「目標文化で (言語的手段を使わずに) 非言語的手段によって切り抜けていく術を習得した成人は、目標言語を習得することなしに第三段階を通り越し、第四段階、つまり適応へと移行していく。こういった場合、言語の高度な知識なしに生活していく術を身に着けているため、目標言語の習得は必要ないのだ。」しかし、学習者Aのケースを見ていると事態は必ずしもそう単純ではなく、目標言語の習得によって文化適応も少なからぬ影響を受けていると考えざるをえない。

さらに学習者Cのケースでは、目標言語の習得を通して疎外感を脱出し、「力を得、自立する」段階への移行が見られる。このことから、目標言語の習得が異文化適応においても重要な役割を果たしうることが予想される。前述の学習者AとBに見られた「回避」の反応については、先行研究で教室内の「不安」や「放棄」の反応として Bailey (1983) などいくつかの言及が見られるが、学習者Cに見られた「抵抗」の反応、つまり疎外感から逃れるために言語学習へと彼を駆り立てた「怒り」の説明としては、Peirce (1993, 1995) に述べられているのみである。この種の「怒り」は「統合的

動機づけ」や「道具的動機づけ」(Gardner and Lambert, 1972, Gardner, 1985, Graham, 1984)とは全く異質のものである。Peirce (1995: 25)は「第二言語習得研究者は学習者個人とそれを取り巻く(時として)不平等な社会構造とを恣意的に切り離してしまっているために、第二言語習得の本質を定義するのに苦労してきた。」と述べ、「動機づけ」の概念の再検討を提案している。Peirce はカナダのある女性の移民の体験を例にとり、「英語の時制についての混乱、聞き手から受ける奇妙な反応、劣等感などに関わらず」この女性が英語の学習を続けた動機づけとしては、何よりも疎外感から逃れたいという欲求というのが最も適した説明だとしている (Peirce, 1995: 22)。また、別の移民の女性は「伝達能力の発達によって社会的な疎外の現実を変えようとする意識をもつ」ようになったという。そしてこれらの分析を通して、移民の異文化適応とエンパワメント (empowerment) に (ある種の) 第二言語習得が果たしうる役割を強調している。これらと同種の体験が、状況は異なるが先の学習者 C に見られる。この種の無力感や疎外感に対する対処としての「回避」や「抵抗」という反応が、単に独習の第二言語習得に与える影響のみならず、第二言語習得を通して結果的に異文化適応に与える影響について今後検討していく必要性を強く感じる。

4. おわりに

本稿では日本に住む日本語の独習者のネットワークを紹介し、その中から得た三人の学習者の学習についての「告白」の分析を通して、「無力感」や「疎外感」といった特徴的な感情や、その背後にある実際の無力化、疎外といった社会的現象を想定し、さらにこれに対する学習者の「回避」や「抵抗」といった反応が第二言語習得と異文化適応に重要な影響を及ぼしていることを見てきた。こうした仮説が、この分野のよりよい理解と今後の研究の指針に少しでも役立つことを願う。本稿の議論があくまで三人の学習者の告白に

基づいた思案的なものであることを十分認識しつつも、日本における日本語教師、国際交流に関わる者に対して以下のような示唆が得られよう。

- ① Ellis (1994: 479) は「特に教室での学習者は学習の諸状況に情緒面で反応する」(下線筆者)と述べているが、本研究ではこのような情緒面の反応が教室内に限らず独習においても見られることが示唆される。「はじめに」で述べたように、学習者ディベロップメントの提唱者の関心は技術面および認知面に終始しているが、本稿では学習者の情緒面も考慮する必要があることを見てきた。特に第二言語習得のみならず教室外で異文化適応という困難な課題にも取り組んでいる(たとえば本国ではなく日本で日本語を学習している)学習者の場合は、この情緒的側面に対する配慮が必要となるだろう。学習者を「全人格」として捉えるという立場をとる学習者ディベロップメントにおいては、Oxford (1990) の「自分の不安をやわらげる」「自分を勇気づける」「自分の感情をきちんと把握する」などの一般的な情緒的ストラテジーなどに加え、Barna (1983) の提案するような異文化教育の視点からの活動を取り入れカルチャーストレスを配慮した活動が望まれる。(Clarke, 1976, Brown, 1980でも同様の提案がなされている。)
- ② (Brown, 1980: 163で提案されているように) 外国語教師が(1)で述べたような学習者の文化変容を助けるいわばカウンセラー的役割を果たすためには、まず学習者の異文化適応に伴う情緒的要因をなるべく深く理解することが必要であろう。本稿で提示した学習者の「生」の声や異文化適応の段階モデルの妥当性に関する議論が、この種の理解に少しでも役立ち、日本語教師の今後の課題を示唆できることを願う。最後に、教師が学習者を「全人格」として支援する方法を教えてくれるのはそれぞれの学習者自身であることを確認したい。本書で田中望氏が提案するように、教室というものを、学習者が信頼と寛容の雰囲気の中で異文化適応や第二言語習得

についての否定的感情を含めたさまざまな気持ちを、ロールプレーやディスカッションを通して表現できるような「コミュニケーションスペース」にするといった方向性が求められよう。

- ③ さらに学習者の異文化適応と第二言語習得を支援するために、教師は彼らを取り巻く社会環境をただ受け入れることを奨励するのではなく、学習者の言語使用者としての立場を極力理解するよう努める必要があるだろう (Benson, 1995)。今回は特に、(英語教師という職業的地位や西欧人という国籍の点で) 比較的「恵まれた」学習者の体験を取り上げたが、「ハーフ」である学習者 B のような日本への適応の言語使用に関わる問題は、非西欧諸国からの在日外国人の間で頻繁に経験されているようである。今後の日本語教育の課題としては、教師がこれらの学習者の側に立ち、日本語使用の社会的文脈で生じる無力感や疎外感に「抵抗」できるよう支援していく方法を模索するべきではないだろうか。

謝辞

本稿の全般にわたって日本語への翻訳に協力して下さった海野多枝氏と *Learner to Learner* の抜粋の翻訳に協力して下さった柏村暁子氏に心から御礼申し上げたい。

注

- 1) 本稿では “disempowerment”、“marginalization” の日本語の訳語はそれぞれ学習者の気持ちを的確に代表するという観点から「無力」、「疎外」とした。しかし、“disempowerment” は力を失う、または力が弱まるの意であり、「無力」と完全な同義ではない。また、“marginalization” は「周辺化」と訳されることが多いが、本稿では日本の文化の枠の外に置か

れているという学習者の気持ちをよりの確に表現するものとして「疎外」という言葉を用いた。

参考文献

- Acton, W. (1979) *Second Language Learning and Perception of Difference in Attitude*, Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Adler, P.S. (1975) “The transitional experience: an alternative view of culture shock,” *Journal of Humanistic Psychology* 15(4): 13-23.
- Barna, L.M. (1983) “The stress factor in intercultural relations,” in D. Landis and R.W. Brislin (eds.) *Handbook of Intercultural Training Vol. II: Issues in training methodology*: 19-49, New York: Pergamon Press, Inc.
- Bailey, K.M. (1983) “Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies,” in Brown and Gonzo (eds.) (1995) *Readings on Second Language Acquisition*: 163-204, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall Regents.
- Benson, P. (1995) 「学習者トレーニングの批判的考察」『学習の学習』2(1): 7-10.
- Brown, H.D. (1980) “The optimal distance model of second language acquisition,” *TESOL Quarterly* 14: 157-164.
- Clarke, M.A. (1976) “Second language acquisition as a clash of consciousness,” *Language Learning* 26: 377-390.
- Church, A.T. (1982) “Sojourner Adjustment,” *Psychological Bulletin* 91(3): 540-572.
- Ellis, G. and Sinclair, B. (1989) *Learning to Learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1987) “From product to process: introspective methods in second language research,” in Faerch, C. and Kas-

- per, G. (eds.) (1987) *Introspection in Second Language Research* : 5-23, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, Ltd.
- Gardner, R.C. and Lambert, W.C. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- Golin, J. (1993) "Perseverance pays," *Learner to Learner* 1(3): 8.
- Graham, C.R. (1984) "Beyond integrative motivation: the development and influence of assimilative motivation," Paper presented at the TESOL Convention, Houston, TX, March, 1984, (cited in Brown, H. D. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents (Third edition).
- Grove, C.L. and Torbiörn, I. (1985) "A new conceptualization of intercultural adjustment and the goals of training," *International Journal of Intercultural Relations* 9(2): 205-233.
- Horwitz, E. and Young, D. (1991) *Language Learning Anxiety: from Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Learner to Learner: a forum for learners of Japanese (in Japan)* (1993-94), eds. J. Golin, T. Hughes Parry and R. Smith. 一般では販売されていないが、バック・ナンバーはリチャード・スミスから入手可能。114東京都北区西ヶ原4-51-21東京外国語大学。
- Lummis, D. (1977) *English Conversation as Ideology: Essay on Language*, ed. with notes by Y. Kurokawa, Tokyo: Kiri-hara Shoten.
- Lysgaard, S. (1955) "Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States," *International Social Science Bulletin* 7(1): 45-51.
- MacIntyre, P. and R. Gardner (1991) "Methods and results in the study of foreign language anxiety: a review of the literature," *Language Learning* 41: 25-57.
- Miller, R. (1982) *Japan's Modern Myth: The Language and Beyond*, New York & Tokyo: John Weatherhill, Inc.
- Nakane, C. (1973) *Japanese Society*, Harmondsworth, Middlesex: Pelican Books.
- Name withheld. (1993) "We get letters....," *Learner to Learner* 1(3): 3.
- Oberg, K. (1960) "Cultural shock: adjustment to new cultural environments," *Practical Anthropology* 7: 177-182.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. (1979) "Research on the measurement of affective variables: some remaining questions," Paper presented at the Colloquium on Second Language Acquisition and Use Under Different Circumstances, 1979 TESOL Convention, Boston, Mass.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House Publishers.
- Peirce, B. N. (1995) "Social identity, investment, and language learning," *TESOL Quarterly* 29(1): 9-31.
- Schumann, J. (1976) "Social distance as a factor in second language acquisition," *Language Learning* 26: 135-143.
- Schumann, J. (1978) "Social and psychological factors in second language acquisition," in Richards, J. (ed.) (1978) *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Smith, R. (1993) "Coping with conversation," *Learner to Learner* 1(1): 7-8.
- スミス, R. (1994) 「学習者ディベロップメントとは何か」『学習の学習』1(1): 4-5.
- Smith, R., Hughes Parry, T. and Moeran, B. (1991) *Japanese: Language and People*, London: BBC Enterprises.
- スミス, R.・ヒューズ・バリー, T.・青木直子 (1995) 「日本語学習者による聞き取り練習のためのリソース利用法」*The Language Teacher* 19(7): 22-24.

Q & A : リチャード・スミス

Q 1 : *Learner to Learner* はどのようにすれば入手できるのか。

A 1 : 一般には市販されていないが、バックナンバーはリチャード・スミスから一年分千円で入手可能である。住所：〒114 東京都北区西ヶ原4-51-21 東京外国語大学外国語学部リチャード・スミス まで。

Q 2 : *Learner to Learner* を購読しているメンバーは何人ぐらいいるのか。

A 2 : 今回引用した抜粋の掲載された1993年当時の購読者は60人で、皆日本語の学習者であったが、95年以降、経費や運営上の困難から JALT (全国語学教育学会) の「学習者ディベロップメント研究部会」(Learner Development National Special Interest Group) の活動の一環として吸収され、研究部会のニューズレターとともに会員150名に送付されている。

Q 3 : *Learner to Learner* の意味合いは、“Learner to Teacher” という意味なのか、あるいは“Learner to Learner and to Teacher” という意味なのか。

A 3 : *Learner to Learner* はもともと学習者同士のネットワークとして作られたものであり、まさに *Learner to Learner* の意味である。しかし、上の A 2) で述べたように、95年に JALT の「学習者ディベロップメント研究部会」に吸収されてからは、より広く英語や日本語の教師にも購読されるようになり、記事の内容も多少“Learner to Learner and to Teacher” の性格を帯びてきている。しかし、私個人としては、あくまでも学習者が教師の目を意識することなく、正直に悩みを交換できる場の必要性を感じており、“*Learner to Learner*”

がこのような場であり続けることを願っている。

Q 4 : 子供扱いをしない教育とは、どのような教育であるのか。

A 4 : 最も重要なのは、学習者や教育に対する教師の態度 (attitude) であると思う。たとえ日本語能力に限られていても学習者が成人であることを教師が認識し、そのように扱うことである。また、成人としての彼らのニーズに耳を傾け、それになるべく応じるように努めることも重要である。先述の JALT の「学習者ディベロップメント研究部会」は、まさにこの種の問題を考える研究会である。

Q 5 : 「自叙伝 (学習者 A)」のように、スミス氏自身も、ひらがなを学ばせることが学習者を子供扱いすることだと思っているのか。また、「書き」はそれほど重要ではないのか。それに対して教師はどうあるべきなのか。

A 5 : ひらがなを学ばせること自体が子供扱いというのではなく、また決して読み書きを軽視するわけではない。問題は、それが学習者のニーズに合っているかどうかということである。上の A 4) で述べたように、教師はなるべく学習者のニーズや希望に応じるよう努めるべきではないだろうか。

Q 6 : 学習者が日本へ来る前の日本や日本語習得に対する期待感と、来てからの悩みや挫折などとは、何らかの関係があるのか。

A 6 : 今回紹介した学習者 B の抜粋にも窺えるように、その可能性は高いが、現時点では断定できない。非常に興味深い問題であり、今後さらなる研究が望まれる。