

修士論文

中国の高校生が日本語を学ぶ意味

とは何か

—日本語で大学を受験した中国人

学習者の語りから—

2023年9月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

張 海若

目次

第1章 序論	1
1.1 筆者の経験	1
1.2 研究背景	3
1.3 問題意識	4
1.4 研究目的と研究課題	8
1.5 本論文の構成	9
第2章 中国の中等教育における日本語教育	11
2.1 中等教育における日本語教育の歴史（1950～2015年）	11
2.2 中等教育における日本語教育の現状（2015年以降）	13
2.2.1 中国の大学入試制度	14
2.2.2 全体の発展状況	15
2.2.3 教育機関と教師	17
2.2.4 学習者	20
第3章 先行研究	21
3.1 日本語学習の捉え方	21
3.2 学習者の捉え方	25
3.3 中国の後期中等教育における日本語教育に関する先行研究	28
3.4 先行研究のまとめと本研究の位置づけ	30
第4章 研究の手続き	32
4.1 調査方法：ライフストーリー	32
4.2 調査概要と調査協力者	33
4.3 ライフストーリーの記述方法	35
第5章 3名の日本語受験生のライフストーリー	36
5.1 Aのライフストーリー	36
5.1.1 高校進学まで	36
5.1.2 高校時代	38
5.1.3 大学入学以降	43
5.2 Gのライフストーリー	49
5.2.1 高校進学まで	49

5.2.2 高校時代	49
5.2.3 大学入学以降	56
5.3 Yのライフストーリー	63
5.3.1 高校進学まで	63
5.3.2 高校時代	66
5.3.3 大学入学以降	75
第6章 3名の日本語受験生のライフストーリーの横断的考察	79
6.1 英語学習による抑圧	79
6.2 決断から見られる主体性	81
6.3 日本語学習によるエンパワーメント	83
6.4 日本語学習における不安	90
6.5 英語化に傾倒する外国語教育	92
6.6 総合考察	95
6.6.1 マスターナ・ラティブに対抗する新たなストーリー	95
6.6.2 日本語教師ができること	98
第7章 結論と今後の課題	103
7.1RQへの回答及び本研究の結論	103
7.2 日本語教育実践に対する筆者の意識変容	106
7.3 本研究の意義及び今後の課題	108
参考文献	110
謝辞	115
巻末資料	116

第1章 序論

本稿は、学習者の視点から、中国の高校における日本語学習者が高校時代の日本語学習をどのように意味づけるかを明らかにした上で、高校の日本語学習者と向き合う日本語教師が学習者に対する理解を深めることを目指す研究である。

本章では、筆者の経験から、研究背景と問題意識、研究目的、研究課題を説明する。まず、1.1では、本研究のはじまりである筆者の経験を述べる。次に1.2では、中国の高校の日本語学習者を取り巻く環境を簡潔に紹介しておく(第2章はさらに詳しく述べる)。1.3では研究背景や先行研究を踏まえ、中国の高校の日本語学習者にまつわる一方的な認識に関し、筆者の持つ3つの問題意識を示す。1.4では筆者の問題意識を踏まえ、本研究の目的とリサーチクエスチョンについて説明する。最後に、1.5では、本論文の構成を説明する。

1.1 筆者の経験

これから、筆者の問題意識の元となる、中国の高校生に日本語を教えた経験を述べる。筆者は親戚からの依頼を受け、2021年2月から2022年2月までの一年間、知り合いの高校生に日本語指導を行った。そのことが本研究のきっかけとなっている。大学入試の日本語試験を目標に、高校放課後の時間を利用して毎週1・2コマ、1コマ90分間の日本語授業をオンラインで一年間行った。この経験を通して、中国の高校生を対象とした日本語教育に関心を持つようになった。

小中学校での外国語教育は英語を中心として行われており、日本語のような英語以外の外国語を学ぶ生徒がほぼいないという環境において、この高校生は他の生徒と同じように長年英語を外国語科目として勉強してきたが、成績が低レベルにとどまり、更なる上達の見込みもないと判断しており、高校一年の時英語をやめて日本語を学び始める決意をした。しかし、出身地は都会から離れた小さな市で、豊富な教育資源に恵まれておらず、現地で高校生向けの日本語教育への社会的認知度が極めて低く、高校にも日本語教師がいない。そこで、当時中国の大学の日本語学科に在籍していた筆者は親戚から連絡を受け、この高校生の日本語指導を担当するように依頼された。筆者はこの話を聞く前に、大学入試の日本語試験の受験対策どころか、「英語だけではなく、日本語でも大学を受験できる」という事実も知らなかった。現地では信頼できる日本語教師をすぐに見つけるのが難しい上

に、初心者にとって大学入試に向けて準備するには直ちに日本語学習を始める必要があるなど、様々な事情を親戚に伝えられた。筆者はこれまで日本語を教えた経験がなかったが、筆者は大学入試の日本語試験がどのようなものかについてネットで情報収集し、自分の能力やスケジュールなどを考慮したうえで、この仕事を引き受けた。

この生徒は口数が少なく、進んでコミュニケーションを取ろうとするタイプではないが、聞かれたことはきちんと答え、真面目な子供であった。練習量が多い時も文句を言わず、締め切り前に宿題を提出できなかつた場合も毎回状況を説明してくれた。日本に対して少し興味を持っており、日本のドラマを時々見ている。新人教師である筆者の経験不足による授業実践力の足りなさの影響もあるが、生徒は語学の勉強に少し苦手意識を抱えているようで、上達のスピードは速いとは言えないが、自分なりに徐々に知識を身につけていた。

授業は、文法積み上げ型の教科書を用いて、日本語知識を詰め込みつつ、大量の練習をさせる形にするしかなかった。大学入試のために、限られている時間（約2年間）に日本語レベルを入門段階から日本語能力試験 N3-N2 に相当するレベルに上げなければならぬ。競争の激しい受験戦争を勝ち抜くために、生徒も覚悟を決めて長年勉強してきた英語を諦め、その分を日本語にかけたので、当時筆者はこの気持ちに伝えるべきだと思い、よりよい成績を取れることを優先していた。しかし、少しでも生徒に日本語や日本文化に興味を持たせるために、授業中時々日本文化を紹介したり、文法や語彙を生徒が好きな日本ドラマと関連付けて説明したりした。授業は主に生徒と相談しつつ進めており、干渉してくる人はいなかったが、受験勉強のプレッシャーが大きかったので、授業の自由度が高かったとは言えない。そのように授業が一年間続き、生徒は初級レベルの日本語力を身につけたが、筆者は大学院に進学し、学業が忙しくなった。大学入試が一人の高校生の人生を左右する重要なライフイベントであることを考慮し、これから大学入試の日本語試験を指導した経験のある教師が必要だと考え、2022年2月からこの生徒の日本語指導を他の教師に任せることにした。

仕事の受け渡しが完了したが、筆者は日本語教師としての内省が終わらない。「初等中等教育機関における日本語教育においては、子どもたちが生涯日本語学習を継続するだけの、興味と動機、自信を持たせることが、実践の目標とされているのである」（太田2009:265）。この一年間の授業を通して、元々大学受験のために日本語を勉強し始めた生徒に、進学した後も継続的に日本語を勉強し続けるためのサポートはできたか、筆者は反省

している。また、太田（2009:276）は子どもへの日本語教育に関し、「子どものことばの力を向上させたり、日本語学習の意味を見出させたりすることができる」という「ことばの教育」と、「子どもの自信と自尊感情を高め、他者との関わり方を学ばせる」という「全人的教育」、という二つの観点を提唱している。大学受験で高得点を取るという最も大きな目標に縛られて、「ことばの教育」と「全人的教育」を高校段階で実現するのは非常に困難だと筆者は実感していたが、教師の責任としてその目標に向けて学習者への支援の仕方を考えなければならない。

そこで、筆者が一つ気づいたのは、生徒の気持ちや考えはわからなかったことである。一年間当然のように速いスピードで日本語の知識を詰め込んでおり、生徒も自分の考えを語る事が少なかったため、彼女がどのような気持ちをもって日本語を勉強してきたかを知らずじまいだった。そもそもこの仕事を受けて初めて「日本語で大学を受験する高校生」という学習者の存在に気づいた筆者は、教師として、学習者に対する理解が足りないと痛感した。このような学習者たちは、高校時代の日本語学習においてどのような経験をしたか、何を得られたか、その経験をどう意味づけるか、それらのことを理解するのは、学習者に対する適切な支援へ向けての重要なステップと言ってよいだろう。「日本語学習の意味を見出させる」前に、こういった経験を持つ学習者は高校時代の日本語学習についてどう考えているかを聞いておきたいという、学習者を理解しようとする気持ちが、本研究の始まりであった。

1.2 研究背景

高校生に日本語教育実践を行った経験を通して、筆者は中国の高校における日本語学習者に関心を持つようになり、これらの学習者をさらに深く理解することで、日本語教師として教育実践を改善するための内省を促す必要性を痛感している。これから、本研究の背景となる中国の高校における日本語教育の現状をまとめて説明する。詳細は第2章を参照されたい。

現在、中国は世界中日本語学習者数をもっとも多い国である。国際交流基金（2020）によると、1972年の日中国交正常化により第1次日本語ブームが訪れ、文化大革命により途絶えていた中国の日本語教育はそれから徐々に発展していき、1990年代には日本語が英語に次ぐ第二の外国語の地位を確立した。2021年度までに、中国における日本語学習者数が

1,057,318 人、日本語教師数は 21,361 人、教育機関数は 2,965 機関であるということである。(国際交流基金 2021)。

その中で、海外の日本語教育を教育段階別に見ると、中等教育段階における学習者数が全体のほぼ半分を占めている一方、中国では高等教育段階の学習者数がもっとも大きな割合を占めているのが特徴である。中国の日本語教育研究も高等教育段階を中心に行っており、中等教育における日本語教育に対する関心が低い(田中 2013)。しかし、実際のところ、ここ数年中国の中等教育における日本語教育では大きな変化が起きており、高い注目を集めている。

英語の試験より難易度が低くて点数を取りやすいため、英語ではなく日本語科目を選択し大学を受験する高校生の増加により、2015 年以降、中国の中等教育における日本語学習者数が急速に増加し、2015 年の 5 万人程度から 2021 年の 33 万人以上になっており、それに伴い、中等教育段階の日本語教師数と日本語教育を実施する教育機関数も増えている(国際交流基金 2015, 2018, 2021)。しかし、教師不足をはじめ、中国の中等教育において全体的に日本語教育環境の整備が遅れており、学習者の急増にもはや対応しきれない状態になっている。そこで、多くの学校は教育業界企業や塾と連携し、外部から派遣してきた日本語教師に日本語授業を任せることになっている。

また、急増している高校の日本語学習者のイメージとして、四つの特徴が挙げられる。まず、英語学習で挫折した経験を持つ(張 2022、陶 2018、王 2020)。地方における小規模な市・町出身の学習者が多い(王 2020)。また、高校から日本語を学び始める初心者が多い(陳 2022)。最後に、学習者数と教師数との大きなギャップから、学校で日本語教育を受けたことがなく、高校の教室外、つまり塾での学習や独学で日本語を学ぶ学習者が非常に多いと推測できる。

以上のように、大学受験でより高得点をとることを目指して、高校で英語をやめて日本語を学ぶ生徒が急増し、中国の高校の日本語教育も盛んになっている。特に英語が苦手な生徒にとって、日本語科目は新たな機会だと言えよう。

1.3 問題意識

中国の高校における学習者が急速に増加しており、中国の高校の日本語教育に関する研究も少しずつ増えてきているが、主に地域の高校における日本語教育の現状に関する実態調査

(李 2018、張 2022、陳 2022) と高校の日本語教師に関する質的研究 (陶 2018、王 2020、黄・黄 2022) である。学習者を中心とした研究は張・秦 (2022) の量的調査が挙げられるが、大学の日本語教育の改善を目指し、日本語で大学を受験した学習者が大学に進学した後の言語学習の実態を調査したものであり、高校時代の日本語学習経験にあまり焦点を当てていない。先行研究においては、学習者のことを言及する際に、研究者はマクロな視点から、学習者を地域の高校における日本語教育の一環としてとらえ、外面にあらわれた特徴をまとめて「高校で日本語を学ぶ学習者像」を設定したり、または教師はインタビューで、教育者の視点から教室で観察した学習者のイメージを語ったりしている。日本語を学んでいる高校生はどのような人かについて、当事者である学習者は自身の「声」を発信する機会がなく、受け身の立場におかれ、研究者や教師に語られてきた。

では、学習者はどのように語られてきたか、その具体的な語り方に注目すべきである。桜井 (2012:103) はライフストーリー研究の中で、「マスター・ナラティブ」という概念を提示し、「この全体社会の支配的文化で語られているストーリー… (中略) …コミュニティをこえて社会的に機能するイデオロギーであり、文化的慣習や社会規範を表現するストーリーであるとともに、ときにポリティカリー・コレクティブな実践的ストーリーでもある」と解釈している。中国の高校における日本語学習者は、学校教育という権力関係が存在する場における上位者である教師と研究者に語られ続けており、彼・彼女らに関するマスター・ナラティブもそのプロセスで形成されている。前節で述べた研究背景における学習者の部分を踏まえ、高校における日本語学習者に関して、地域や学習形態は異なっているが、「学校での英語学習に挫折した経験を持っている生徒は苦手科目を回避しようとし、大学入試でよりよい成績を獲得するために、日本語を「近道」として選んで受験のために勉強していく」というストーリーがあるのではないだろうかと考えられる。

調査データや分析から生み出された中国の高校における日本語学習者に関するマスター・ナラティブは間違いとは言えないが、学習者を学習の主体として、さらに一人の人間として包括的に捉えているとも言い難い。ここから、そのマスター・ナラティブにおける問題点を3つの方面に分けて述べる。

まず、高校の学習者は日本語学習に対し多様なニーズを持つ可能性があるにもかかわらず、すべての学習者のニーズを一概に「大学入試の受験勉強」と捉えていることが問題になる。もちろん学習者たちは元々受験のために英語から日本語に変換したが、学習ニーズは単一かつ不変なものではなく、「それを一口に学習者のニーズとって取り上げるのは、個別のコ

コミュニケーションの問題を無視した、一種の『集団類型化』となる危険を伴っている」(細川 2007: 35)。学習者はただ受験のために日本語を学ぼうと捉えた結果、教師の教育実践は学習者の多様なニーズに応えられない恐れがある。たとえば、王(2020)は中国の高校の日本語教師の教授能力を考察する際に、生徒にもインタビューし、少しだけ生徒側の意見を記述した。受験以外に、中国語の字幕がなくても日本のアニメがわかることを学習動機にし、「先生が教科書にある知識だけ教えるのはちょっと嫌です。もっと日本と日本語のことを知りたいです。アニメを使って日本語を教えてくれるといいですね」(原文中国語、筆者翻訳)と言っている生徒もいれば、大学に進学した後日本語能力試験を受験したく、高校時代に日本語能力試験に関することも教えてくれればよかったという意見を持つ卒業生もいる(pp. 36-37)。「受験」はおそらく最も大きな目標であるが、日本文化に馴染んだり、高校卒業した後で日本語を生かせるキャリアを歩んでいきたいというような考えを持つ学習者もいるため、実際のところ、高校における学習者には受験以外の支援も必要不可欠である。しかし、王(2020: 37)は日本語授業で参与観察をしたところ、授業はほぼ語彙と文法を中心に行われており、教師主導で繰り返し練習することにより知識を定着させるというパターンになっており、学習者たちはコミュニティになって協働で学習することが難しく、日本語力の総合的なレベルアップも実現しにくいと述べている。学習者を高成績だけ求める存在だと理解するのは一面的な見方であり、学習者の考えと現在の日本語教育実践活動の間に乖離があることはもはや看過できなくなった。

また、高校生の日本語学習ニーズが「受験」のみという認識によって、日本語もただ「受験の道具」、しかも英語の下位にある受験の第二の選択肢と捉えられがちであり、英語をやめ日本語を選択した生徒自身の価値も否定的に評価される傾向がある。陶(2018: 27)は中国の高校の新人日本語教師にインタビューをし、インタビューの抜粋の中で「この学校で日本語を選ぶ生徒は全部英語が苦手な生徒です。だから、生徒の質もよくないです」という発言があり、「生徒の質の低下」を問題としてインタビューの中で数回言及し、それを教師の持つ不安と関連付けている。また、王(2020: 33)の調査協力者である高校の日本語教師は、日本語を勉強する生徒の基礎学力が低すぎるため、さまざまな教授方法を試してもほぼ役立たず、生徒にできるだけ多くの学習タスクを課し勉強させることこそいい成績が出ると述べている。同じような教育理念が、前述の王(2020: 37)の参与観察の分析にも反映している。つまり、現場の日本語教師は、ある程度「教えるのが難しい」という構えをもって教室活動をしており、その「教えるのが難しい」の問題の一端が生徒にあると認識していると言ってよいだろう。

また、張・秦（2022：77）は日本語で大学を受験した経験のある大学生にアンケート調査をしたところ、進学後受けた差別について、12.1%の学生は第一外国語が日本語であることで差別を受けたことがあるということであり、具体的には「英語力の低下で周りの学生や英語教師に差別された」「日本語が簡単で、努力しなくてもよい成績をもらえると思われる」「英語以外の外国語を勉強する人は将来性がないと周りの学生が思っている」（原文中国語、翻訳は筆者）と述べている。日本語科目は高校生にとって新たな機会だと言えるが、「簡単」かつ「将来性がない」言語として、英語の成績が悪く、さらに基礎学力の低い生徒の「逃げ場」とされているのではないだろうか。要するに、このマスター・ナラティブは高校の学習者を取り巻く環境からの影響に重きを置き、実は学習者に関する一種のマイナス・イメージを表象している。つまり、日本語を学んでいる高校生は、学歴社会や学校といった抑圧的な環境からのプレッシャーを受け、不得意な英語科目から点数を取りやすい日本語科目に「逃げた」というニュアンスがある。そこで、学習者本人の考えが不明であり、一人の人間としての主体性も見過ごされた。この場合、日本語学習も学習者が受験勉強の中、選択を迫られた結果に過ぎないとされている。前述のように、高校の日本語教育と日本語学習者に対するそのような考えはすでに教育現場に反映されており、日本語教育における「全人的教育」と「ことばの教育」（太田 2009）の目標に大きく逆らっており、学習者に適切な日本語指導を行うことを妨げている。

最後に、筆者が一つ気づいたのは、これまでの先行研究で言及された学習者は、日本語を学んでいるすべての高校生ではないことである。地域の高校で行われた日本語教育の現状に関する調査では学習者の状況を大まかに紹介し（李 2018、張 2022、陳 2022）、高校の日本語教師へのインタビューでも、教師と生徒の関係性や、具体的なやり取りが記述された（陶 2018、王 2020、黄・黄 2022）。その中で、教師や研究者の視点から中国の高校の日本語学習者に関するマスター・ナラティブが生成された一方、先行研究はすべて学校というコミュニティの範囲内で行われ、つまり、これまで語られてきたのは高校の教室内における学習者のみであった。しかし、前節で述べたように、教育機関数・教師数と学習者数との大きなギャップを考慮し、学校で体系的に整備された日本語教育を受けず、学校以外の日本語教育を受ける、または独学などの方法で、高校の教室外で日本語を学ぶ学習者が非常に多いと考え得る。中国の高校の日本語教育に関する先行研究は、高校に在籍していると同時に学校の教室外で日本語を学んでいる学習者を視野に入れていないが、当然のように「日語生」「日語考生」（日本語を第一外国語として勉強し大学を受験する生徒）等の言葉を使っており、教室内で考察

した結果を基に中国の高校段階の日本語教育を論じている。つまり、教室内の学習者は高校におけるすべての学習者を代表して語られてきた。教室内の学習者は「語られる存在」であるとする、高校の教室外の学習者は「見えない学習者」と言えよう。

以上のように、「英語ができない→受験のために日本語を学ぶ」という日本語を学ぶ高校生に対するマスター・ナラティブには三つの問題点が指摘できる。(1) 学習者のニーズを受験だけと捉えられ、教育現場では学習者の考えと日本語教育実践活動の間に乖離が生じている

(2) 日本語は英語の下位にある受験の道具であり、英語が苦手な生徒の「逃げ場」だとされており、高校の日本語学習者も主体性のない存在として否定的に評価されがちである (3)

「日本語を学んでいる高校生」のストーリーとして表れているが、そもそもこのストーリーは高校の教室内の学習者を中心に作られたものであり、すべての学習者のことを代表することはできず、教室外の学習者に十分な関心を払っていない。

そこで、急速に増加している中国の高校の学習者一人ひとりが安心して日本語学習に取り組むための環境を作るために、受験の成績という視点に縛られず、日本語学習の主体である学習者の視点から、中国の高校生が日本語を学ぶ意味を捉え直す必要があると考えられる。ここでポイントになるのは「学習者の視点」である。研究者や教師に語られてきた学習者は、自己を語ることに意味が生成する。それに、学習者にとって、高校時代の日本語学習はどのようなものか、この経験をどのように意味づけるか、このように学習者が自己に関し語ったストーリーは、教師が学習者に対する理解を深めるためのかけ橋になれる。描かれた「学習者像」ではなく、学習者を生きている人間として理解することは、教師が学習者の側に立つ日本語教育を行うための必要なステップであると考えられる。それに、高校の教室外の生徒にも注目すべきである。こういった学習者とアクセスする可能性の高い、塾等の教育施設に勤める日本語教師、または筆者のような家庭教師には彼・彼女らの「声」が必要ではないだろうか。したがって、高校の教室内外を問わず、学習者の声を聞き、その多様な経験から新たなストーリーを作り、中国の高校生が日本語を学ぶ意義を再考することはできるかという問題意識を持つようになった。

1.4 研究目的と研究課題

前節で述べたように、学習者が自分自身の高校時代の日本語学習経験をどのように捉えるかに問題意識が存在する。ここで、研究背景と先行研究に不足している視点を踏まえ、以下

の条件を満たした学習者を本研究の研究対象である「日本語受験生」と見なす。

英語を第一外国語として学校で学んだことがあるが、高校時代は大学入試に向けて日本語を学んでおり、最終的に大学入試の外国語科目において、英語ではなく、日本語科目を選択し、中国の大学を受験した経験のある中国人学習者。

以上は「日本語受験生」の定義であり、その中で、二つのポイントがある。まず、本研究はこれから中国の高校生を対象とした日本語教育実践に示唆を与えるために、それに、中国の高校における日本語教育は歴史的段階によって異なる特徴があらわれる（第2章参照）ことを考慮し、2015年以降の受験生のストーリーがもっとも参考になれると判断したため、調査対象者を2015年以降大学入試を受けた学習者に限定する。また、前節で挙げた三つの問題に向き合うために、本研究は高校で日本語教育を受けた学習者のみならず、高校の教室外の学習者も視野に入れて、両方の学習者の話を聞くことにする。

以上の定義を踏まえて、本研究は、日本語受験生の視点から、中国の高校生が日本語を学ぶ意味を再考した上で、日本語受験生を対象とした日本語教育実践を改善することを目的としている。この目的に基づいて、以下のリサーチクエスチョンを立てた。

RQ1：日本語受験生は英語と日本語をそれぞれどのように学んでいたか。

RQ2：日本語受験生は高校時代の日本語学習をどのように意味づけるか。

RQ3：RQ1と2で分かったことは、日本語教師にどのような示唆を与えるか。

その中で、RQ1のように、日本語受験生は複数の外国語学習歴を持ち、日本語を選択したのは英語学習の影響が大きい一方、高校時代の日本語学習経験をその前の英語学習経験と対照的に語る可能性が高いと考慮し、日本語のほかに、英語学習経験も調査の範囲内に含む。

これから、上記の目的を前提としたRQをもとに、調査や分析を行っていく。

1.5 本論文の構成

本研究は7章からなっている。まず、第1章では、筆者の経験から、研究背景を簡潔に述べた上で、本研究の問題意識、研究目的と研究課題を説明した。

続いて第2章では、中国の中等教育における日本語教育の歴史と現状を中心に、第1章でまとめて提示した研究背景を詳しく述べる。

第3章では、本研究のテーマと関係する領域の先行研究を概観する。具体的には、日本語学習の捉え方、学習者の捉え方、中国の後期中等教育における日本語教育に関する先行研究になる。最後は、先行研究をまとめた上で、本研究の位置づけを述べる。

第4章では、研究の手続きを説明する。まずはライフストーリーという調査方法を使う理由と留意点を述べる。また、調査協力者の募集過程、インタビューの実施手順、研究倫理について説明する。最後に、ライフストーリーの記述方法を述べる。

第5章では、3名の日本語受験生のライフストーリーを、「高校進学まで」「高校時代」「大学入学以降」という三つの段階に分けて、インタビューを引用しながら、筆者の解釈を含めて記述する。

第6章では、3名の日本語受験生のライフストーリーを横断的に考察する。最後に、考察をまとめ、日本語受験生に関する新しいストーリーを生成し、日本語教師が日本語受験生を対象とした日本語教育実践を行う方向性について提言する。

第7章では、本論文を振り返り、RQに回答し、結論をまとめた上で、本研究の意義と課題について述べる。

第2章 中国の中等教育における日本語教育

本章は、日本語受験生を取り巻く環境を読み手に理解してもらうために、本研究の重要な背景として、これまで十分研究されていない中国の中等教育における日本語教育の変遷や現状を詳しく説明する。まず、2.1では、中国の中等教育における日本語教育の歴史を、中華人民共和国建国から2015年にかけて7つの時期に分けて紹介する。それに、2.2から、中国の教育制度を含めて、後期中等教育、つまり高校を中心に中国の中等教育における日本語教育の現状を述べる。

2.1 中等教育における日本語教育の歴史（1950～2015年）

本節は、現代中国の中等教育における日本語教育に関する歴史の変遷を述べる。張・楊（2021）は中国の中等教育における日本語教育の歴史を以下のような7つの時期に分け、中華人民共和国の成立以来の中等教育における日本語教育の歴史を体系的にまとめた。

時期	状況
空白期 (1950年代)	日中両国間は外交関係を結んでいなかったため、中等教育における外国語科目は英語とロシア語のみであり、日本語教育に関する公式な学習指導要領や教材などはなかった。
萌芽期 (1960年代)	中ソ対立を背景に、国務院総理周恩来は中国における外国語教育に関する会議を開き、「多言語、高質量、一貫性」という外国語教育方針を提唱した。当時、上海や北京におけるいくつかの学校は日本語教育を始めた。
急成長期 (1970年代)	1972年の日中国交正常化に伴い、日本語科目を開設する教育機関が大幅に増加していた。改革開放後、東北地方の日本語教育が盛んになっていた。1977年大学統一入学試験（通称「高考」）が再開されたことにつれ、東北地方における多くの学校が日本語科目を開設した。だが、教科書がなく、「高

	<p>考」の日本語試験の出題基準も不明であったことにより、授業への支障が生じたため、全国各地の学校や教師から学習指導要領の作成と教材の開発の要請が寄せられた。</p>
<p>発展期 (1980年代)</p>	<p>中国の経済が急速に発展しており、海外経済との関係が深まる中で必要なグローバル人材を育成するために、1982年中国教育部は『中等教育における外国語教育の推進についての意見』を発表し、中等教育における外国語科目は英語を中心に、他にはロシア語と日本語を設けることができるという意思を示した。</p> <p>その後1983年より、日本語は「高考」における外国語の受験科目の一つとして正式的に認められた。</p> <p>日本は東アジアにおける先進国であり、中国との関係も改善しつつあるため、中国において日本語を学ぶ風潮が席捲していた。1984年から1985年にかけて、中等教育段階向けの日本語教科書シリーズが初めて出版され、1986年『中等教育機関における日本語学習指導要領』が公表された。</p>
<p>減少期 (1990年代)</p>	<p>時代の変化に伴い、日本語の教材が更新されつつ、学習指導要領も改訂されたが、グローバル化が進む中、もっとも広く使われている言語として、英語はますます外国語教育の主流となっており、中国の中等教育段階における日本語学習者数が減少していた。</p>
<p>低迷期 (2000年～2010年)</p>	<p>中国が日本を超えた経済大国になり、日中両国の関係には不安定さを増やしてきて、「英語ブーム」も続くことなどにより、日本語学習者数および</p>

	<p>機関数が一時的に減りつつあった。</p> <p>一方、中国教育部は2001年から『学習指導要領』の代わりに、『課程標準』を作成し、中等教育における日本語課程の基準を詳しく定めた。中学生と高校生向けの日本語教材も改善された。</p>
<p>平穩期 (2010～2015年)</p>	<p>中国は総合力と国際的な地位が上がり、本腰を入れて教育の発展に取り組み始めた。教育の多様化を推進するため、大学入試のための日本語教育に加えて、第二外国語としての日本語教育も一部の学校で行われるようになった。</p> <p>中等教育における日本語教育を促進するための政策が改善されており、多様な教材も開発され、日本語学習者数が再び増加傾向となった。</p>

表1 中華人民共和国の成立以来の中等教育における日本語教育の歴史
(張・楊(2021) pp. 2-8 をもとに筆者作成、原文中国語、筆者翻訳)

以上のように、現代中国の中等教育における日本語教育はゼロから生まれ、中国の政治、経済状況や国際情勢に深く影響されており、一時的に停滞したり、盛んになったりしたことがあるが、全体的に成長傾向にある。一方、2015年以降、中国の中等教育における日本語教育は新たな発展段階に入り、これまでと異なる特徴が表れている。

2.2 中等教育における日本語教育の現状 (2015年以降)

本節は、まず2.2.1では中国の大学入試制度を紹介した上で、2.2.2では2015年以降中国の中等教育における日本語教育全体の発展状況、およびその背後にある要因、主に政策的要因を中心に説明する。2.2.3からは、教育機関と日本語教師、学習者に分けて、後期中等教育を中心に、2015年以降中国の中等教育における日本語教育の現状と課題を詳しく述べ、日本語受験生がどのような文脈において日本語を学んでいるかを明らかにする。

2.2.1 中国の大学入試制度

中国の中等教育における日本語教育の現状を理解するために、まずはそれと深く関係している、中国の大学入試制度から述べておかなければならない。

中国の教育制度は「6-3-3-4制」、つまり、「初等教育は小学校が6年間。中等教育は中学校が3年間、高校が3年間。高等教育として、大学（総合大学）と学院（単科大学）は4年間、短期大学は2～3年間。初等教育、中等教育（中学校）までの9年間は義務教育である」という体制になっている（国際交流基金2020）。

その中で、中国の後期中等教育機関は、普通高校と職業高校に分けられている。文部科学省に相当する、中華人民共和国教育部の調査（2022a）によると、2021年に中国の高校進学率は91.4%となっており、2021年時点で、普通高校の在学学生は2605.03万人で、職業高校の1311.81万人と比べると、ほぼ二倍であるという。高校を卒業する際、高等教育機関に入るために、ほぼすべての職業高校の生徒は専科学校を受験する一方、私立・公立を問わず、普通高校の生徒は大学入試、すなわち「普通高等学校招生全国统一考試」（通称「高考」）を受験することとなっている（香港・マカオを除く）。

中華人民共和国教育部（2022b）が公表した『2022年高等教育機関における学生募集規程』（原文『2022年普通高等学校招生工作規定』、翻訳は筆者）によると、「高考」は毎年6月7日、8日に行われ、省によって試験内容が異なることがあるが、科目も選択できる¹。各高等教育機関はこの全国统一大学入学試験の点数分布状況を参考に、省ごとに合格ラインを決める。受験生は統一入試の成績と各学校の合格ラインを参照し、教育部が提供する専用の出願システムを使い、志望校や専攻の優先順位をつけて複数申し込み、最終的に登録した志望校の中で、合格基準を満たしたもっとも偏差値の高い一校に受かるという「受験→出願→合格」の流れになっているという。日本の大学入学共通テストとある程度似ていると言ってよいだろう。

職業高校の生徒も「高考」に参加できるが、普通高校における生徒との学力の差によって、別枠の「職業高考」に参加し、専科学校（日本の専門学校と相当）を受験するのが一般的である。したがって、「高考」は普通高校の生徒にとって大学に入り、よりよいキャリアを築くための重要な機会だと言えよう。

¹ 国語、数学、外国語（英語、ロシア語、日本語、ドイツ語、フランス語、スペイン語から一つ選択可能）は必須科目で、他には政治、歴史、地理、物理、生物、化学から三つの科目を選択し受験となっている（中華人民共和国中央人民政府2014）。

そこで、中国の大学入試制度のほか、中国の「学歴社会」による大学受験の競争激化も注目すべきである。中華人民共和国教育部（2022a）によると、2021年中国の普通高校卒業生は780.23万人、大学（学部）入学者は444.6万人で、大学進学率は約57%となり、同年度日本の54.9%（文部科学省2021）とほぼ同じレベルになっている。しかし、蔣（2011）は、中国では、市場経済の発展に伴い学歴による賃金格差が拡大しつつあるとともに、一人っ子政策による子供一人当たりの教育支出の増大のため、社会的に高学歴志向が強まっている一方、高等教育の大衆化による大学教育の「バブル時代」になり、大卒者の就職難が深刻化し、社会的地位の上昇移動を目指し、より有名な大学への進学をめぐる「受験戦争」と言われるほど激しい競争が行われているのが現状であり、中国は日本よりも厳しい学歴社会であると指摘している。以上のような背景のもと、受験人数がまだ少ない科目で高得点を獲得するという受験戦略の影響で、ここ数年、日本語科目の存在感が徐々に高まっている。

2.2.2 全体の発展状況

中華人民共和国教育部が2003年から、毎年公表している『高等教育機関における学生募集規程』には、「全国統一試験の外国語科目として、英語、ロシア語、日本語、フランス語、ドイツ語、スペイン語という六つの言語があり、受験生はその中の一つを選択し大学を受験することが可能である」（原文中国語、訳は本稿筆者）という規定がある。よって、中国では、日本語は英語と同じく、大学入試における外国語の受験科目として認められている。

2015年以降、中国大学統一入学試験において、日本語は外国語の受験科目としてますます注目されるようになっており、中国の中等教育段階の日本語教育機関数・教師数・学習者数が急速に増加している。国際交流基金が実施した海外日本語教育機関調査の結果から、2021年の学習者数は335,878人で、2018年の90,109人の約3.5倍で、2015年の52,201人の6倍以上になっている。この大きな増加の背景について、国際交流基金（2018）は日中関係の良化や訪日ブームの他、中国、特に江蘇省、浙江省、貴州省、広東省などの南の地域で大学入試において日本語を外国語の受験科目として選択する高校生の増加を指摘している。受験生の急増に伴い、中等教育段階における日本語教育実施機関数と日本語教師数も大幅に伸びているのである（図1参照）。

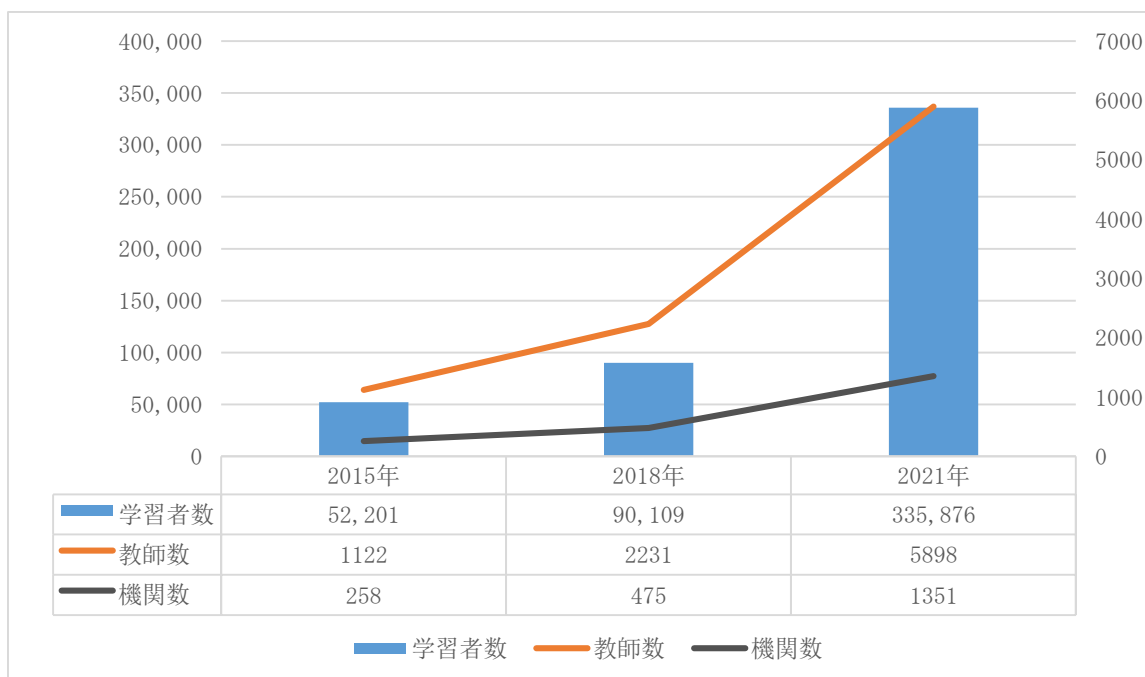


図1 2015-2021年中国の中等教育段階の日本語教育機関数・教師数・学習者数
 (国際交流基金海外日本語教育機関調査のデータにより筆者作成)

大学入試に向けて日本語学習に取り組んでいる生徒が急増している理由として、日本語は中国語と漢字が一部共通しているため、英語より短時間で語学レベルがあげられるのが最も大きな理由であると指摘されている(劉 2020: 58)。その上、これまで中国政府が政策面で「小語種」(英語以外の外国語を指している)教育を推進することにも深く関係している。

まず、中国は2017年に『普通高校日本語課程標準』を公表し、普通高校における日本語教育の標準やガイドラインを整えた。さらに、中華人民共和国教育部(2018)は、多言語教育を中心とした大学入試改革を重視していくという方向性を示し、英語以外の5つの言語も英語と同じように、言語ごとに「専門的科目秘書」を任命し、各「小語種」の教育や入試に関する仕事を任すことになっている。

また、英語の試験内容が年々高度になっている一方、中華人民共和国教育部(2018)によると、「小語種」の試験問題の難易度はすでに英語より5-10%低くされており、それを政策として数年前から実施してきたということが判明した。李(2018: 148)は2017年の大学入試の日本語科目と英語科目の試験問題を比較し、同じく聴解・読解・言語運用(語彙・文法)・作文に分けて出題しているが、日本語は聴解と作文が英語より問題数が少ない一方、中国人学習者が得意な読解問題の配点が高いため、日本語試験のほうは比較的高得点が出やすいと述べている。

それに、生徒が出願する際に、英語で受験した受験生のみ応募が可能となる専攻が少なくない問題に対し、『高等教育機関における学生募集規程』では、各大学は生徒を募集する際、英語以外の外国語で大学を受験した生徒に対し、専攻選択の制限を設けることが禁止されるという規定が設けられている。陳（2022：182）が調査したところ、中国貴州省の受験生が各大学に出願する際に、英語のみ応募可能な専攻は 2015 年に全体の 24.3%を占めていたが、2021 年は 5%しか残らないということである。

以上のように、公式な課程標準があり、専攻選択の制限もほぼなくなり、高校における日本語教育の環境が整いつつあるとともに、中国人学習者が比較的速いスピードで日本語を習得でき、日本語試験も英語より難易度が低いため、英語が苦手な生徒にとって、日本語なら短期間の受験勉強で英語より高い点数を獲得するのは可能だと考えられ、日本語を学ぶ高校生の急増もおかしくない。具体的な点数に関する公式なデータはないが、中国江蘇省泰州市の民興実験高校は 2018 年時点で日本語学習者が 900 人以上在籍し、2010 年に日本語クラスを設置して以来、毎年の大学入試で日本語科目の平均点が英語より高いというケースがある（李 2018：147）。また、教育現場から英語成績平均 50 点（満点 150 点）程度の生徒 6 人は二年間日本語を勉強し最後は大学入試の日本語試験で平均 90 点（満点 150 点）の成績を獲得したという報告がある（陳 2022：182）。

したがって、英語で大学を受験するのがまだ主流となっているが、高得点を目指し、高校で英語をやめて日本語を勉強する生徒が急増している。特に英語が苦手な生徒にとって、日本語はオルタナティブな道としてその価値が再発見されたと言ってよい。

2.2.3 教育機関と教師

前節で述べたように、中等教育段階の日本語教育機関数と教師数が大幅に増加している。しかし、教師不足をはじめ、中国の中等教育において全体的に日本語教育環境の整備が遅れているのが現状である。

国際交流基金が 2018 年に実施した海外日本語教育機関調査の中で、教師、教材、施設の状況などの面から調べ、中等教育における日本語教育の実施状況を調査した。調査結果によると、教師、教材、施設などの各方面から整備度を測定したところ、中国はいずれの項目にも東アジアの平均値より低いレベルにあるということである。また、教育機関について、日本語教育を実施する機関がまだ少なく、湖北省において 2018 年時点で、英語以外に、日本

語も第一外国語として教育を行う高校が省内すべての10%にすぎない(李 2018: 148)。2021年のデータになると、教師の人数、教材、施設に関する整備度はようやく東アジアの平均値に達しており、2018年から2021年までの3年間で中国の中等教育における日本語教育の発展が顕著である(国際交流 2021)。

さらに、国際交流基金(2021)の調査結果の中で、教師に関する部分に着目すると、中国の中等教育機関において、「教師の数が足りている」について「そう思う」と答える機関は52.6%であり、「授業・講座に必要な日本語能力が、担当する教師に備わっている」について「そう思う」と答える機関は53.5%であり、「授業・講座に必要な日本語教授方法の知識・技術が、担当する教師に備わっている」について「そう思う」と答える機関は全体の55.5%を占めているということである。2018年の同調査において、似たような質問に対する回答としての30%~40%程度と比べると、日本語教師の整備度が少し高くなってきていることがわかったが、現場の教員不足の問題が解決されたというわけではない。高校生への授業に必要な日本語力と教授の技能を持っている教師が足りず、生徒は適切かつ十分な日本語指導を受けることができないという問題はここ数年中国各地の教育現場で多く指摘されている(陶 2018, 王 2020, 陳 2022, 張 2022)。

なぜ中国では中高生への日本語教育に必要な日本語力と教授の技能を持っている教師が足りないかについて、王(2020)の研究では詳細な調査を行った。王(2020)は勤務地である中国S省W県のW高校において、参与観察と教師へのインタビューを行い、中国の高校の日本語教師の資質・能力を考察したところ、教師としてのプロ意識が薄い、日本語教育に関する知識・技能が足りない、自己向上意欲が足りないなどの問題を発見し、その現状に至る要因に関して、政策、学校、教師個人という三つの面に分けてまとめた。

政策面から、まずは高校の日本語教師の採用基準が適切に設定されていないことが指摘されている。一般的には師範大学卒業、または「教師資格証」(日本の教員免許に相当)を所持する者が高校の教師になれるとなっているが、高等教育機関における日本語教育が整っていないため、師範大学の日本語専攻生さえ日本語教師になるための学びは十分できていないことがある。それとともに、日本語教師の教員資格認定試験の筆記試験は教育学に関する試験のみであり、日本語能力の検定試験がない(他の科目の筆記試験はそれぞれ当該科目の専門知識が求められる)ことから、日本語教師の教員免許を獲得する難易度が比較的低いと考えられる。したがって、師範大学卒業、または「教師資格証」の所持者という条件を満たした人も日本語教師に必要な資質・能力を有しているとは言えない。しかも、日本語科目におけ

る教員不足により、条件を満たさなくても教師になったケースがあり、王（2020）の調査協力者にも教師資格証を持っておらず、大学時代は日本語専攻でもない日本語教師がいる。また、採用基準のほか、地域における各学校の日本語教育は地方教育局により統一的に管理されておらず、学校の自由度が高いが、各学校の日本語教育水準の確保、日本語教師に対する評価制度はできていないということも一つの要因であると指摘されている。

次に、学校面から、まず学校の管理層は日本語教育を重視せず、日本語教師に十分な研修機会を提供していない。W 高校では、管理層は日本語科目を英語科目と同じ「外国語」として扱い、日本語教育に特化した研修機会を設けず、日本語教師を英語教師の研修に参加させたこともある。それに、日本語教師が少ないという理由で、彼女・彼らを W 高校主催の授業コンテストの参加対象外としている。また、高校教師の業績評価の基準は生徒の成績であり、教師は主に生徒の成績向上のために教育活動を行っており、総合的に成長しにくい。しかも、高校から日本語を学び始めた生徒が多く、高校の日本語教師は 2、3 年間、最短 1 年間をかけて生徒の日本語力を入門段階から日本語能力試験 N3-N2 レベルに上げなければならない。仕事量が多く、長時間労働や成績に対するノルマによるストレスが大きいと、高校の日本語教師は自身のキャリアアップ・スキルアップを計画する余裕がない。

最後に、教師の個人面から、中等教育段階における日本語教育の急成長に伴い、大学を卒業した後すぐに学校で働き始めた新人教師が多くなり、教師の教育実践経験が足りないという問題がある。もちろん、ほかの個人的な事情（性格・健康状態・家族との関係等）も影響している。

以上のように、中国の高校の日本語教育における教員の資質・能力不足はさまざまな要因による問題である。その問題を解決するために、「民間教育企業＋公的教育機関」のモデルが多く为学校に取り入れられている。黄・黄（2022：61）はこの仕組みを紹介した。つまり、教育業界企業は高校と連携し、自社で雇用した、研修済みの日本語教師を高校（主に地方の高校）に派遣し、高校側も日本語で大学を受験する意欲のある生徒を集め、特別な「日本語クラス」を設置し、派遣されてきた教師が日本語クラスで教育活動を行っていくという仕組みである。生徒は学校の学費のほか、企業に日本語授業の受講料を払う必要がある。企業からの派遣教師は、公立学校の専任教師（期限の定めのない雇用で、公務員に近い）、常勤教師（公立・私立を問わず、有期雇用）とともに、中国の高校の日本語教育を支えている。

2.2.4 学習者

急増している中国の高校での日本語学習者はどのような人か。調査や研究からまとめてみると、日本語で大学を受験する学習者には以下の特徴があると指摘されている。

まず、英語学習で挫折した経験をもっており、外国語学習に苦手意識を持つ人が多いということである。張（2022）は中国河北省における日本語教育を実施する高校で日本語授業を受けている高校生にアンケート調査をしたところ、56.82%の生徒は日本語に変更する前に英語の成績が59点（満点150点）以下になっていた。日本語クラスのほぼすべての生徒は元々英語が苦手で、さらに英語を外国語科目として勉強する生徒より全体的に偏差値が低いと、現場教師も指摘している（陶2018、王2020）。

次に、特に地方の市・県（比較的小規模な行政区、日本の市・町と相当）に住む、都会ほど豊かな教育資源に恵まれていない生徒は、学校で質の高い英語教育を受けることができず、受験に必要な英語力を身につけられないため、外国語科目でより高い点数を獲得するために、日本語を勉強し始めたケースが多くみられる（王2020：2）。

また、高校から日本語を初級から学び始め、これまで日本語を勉強した経験のない学習者が多い。陳（2022：182）は2021年11月、中国貴州省で受験のために日本語を学んでいる高校生26752人を対象に1000人余りを無作為に抽出しアンケート調査をした結果、73.5%の生徒は高校入学する前に、日本語で大学を受験できるということを知らなかった。さらに、89.3%の生徒は日本語で大学を受験することに決めた時点まで日本語の知識がまったくないということである。

最後に、公立・私立にかかわらず、学校で日本語教育を受けたことなく、塾のような教育施設または独学等の方法で日本語を学ぶ学習者が非常に多いと推測できる。前節で述べたように、中国の高校の日本語教育において教員不足が深刻化になっている。国際交流基金（2021）のデータからみると、2015年から2018年、中国の中等教育における日本語学習者の増加率は72.62%、教師の増加率は98.84%となっているが、2018年から2021年、学習者の増加率は272.74%であり、教師の増加率は164.36%ということである。日本語教師も非常に高い増加率で増えてきているが、学習者の増勢には及ばず、学習者の急増に対応しきれない状態になっていると言ってよいだろう。その総数を把握するのは難しいが、そこで、学校で体系的に整備された日本語教育を受けず、学校以外の日本語教育を受けるか、独学するか、他の方法で日本語を学ぶ学習者が多いと考えられる。

第3章 先行研究

前章では、中国の高校における日本語教育の歴史を含めて、日本語受験生が置かれている社会的文脈を説明した。本章では、本研究を行うにあたり重要な視座となる先行研究を概観する。まず、3.1では、日本語学習がどのように捉えられてきたかについて見ていく。3.2では、日本語学習者の捉え方に関する先行研究をまとめる。3.3では、中国の高校における日本語教育に関する研究を紹介する。最後に、3.4では、先行研究をまとめ、問題意識を改めて提示し、本研究の位置付けを述べる。

3.1 日本語学習の捉え方

日本語を学ぶことはどのような観点で語られてきたかについて、Norton (1995) が提示した「投資」という概念と、Canagarajah (2004) の「心の拠り所」、およびそれらの概念を採用した日本語学習に関する研究 (Kanno & Norton 2003、野村・望月 2018) が挙げられる。

Norton (1995) はアンケート調査と、インタビューや参与観察等の複数の質的研究法を用い、カナダに移住した女性が英語を話すことに対する葛藤について研究した。その中で、調査協力者 Eva のエピソードが取り上げられた。Eva はカナダで英語を使い母語話者とやり取りをする際に、普通にカナダ人同僚と雑談できるが、知らない現地の情報に対し同僚の話に対応できない場合は自己否定感が強くなり、話を続けられないことがある。Norton は Eva の例を用いて、学習者のアイデンティティは固定的かつ不変のものではなく、常に葛藤を抱え、時に劇的に変わるものであると述べており、Eva の行動や考え方は同僚との話の内容だけで捉えるのではなく、さらに大きな社会構造 (たとえば移住者と現地人コミュニティとの関係) から理解すべきであると指摘している。このような認識を踏まえ、Norton は、言語学習を「動機 (motivation)」と捉えるという従来の理論は自分の研究の中で観察した権力関係とアイデンティティ、言語学習の間における複雑の関係性を説明することができないと批判し、Bourdieu (1977) の「文化資本」の理論をもとに、「投資 (investment)」という概念を提唱している。学習者は第二言語を学ぶ、つまり、第二言語に「投資」するのはより多くの象徴的・物質的資源を手に入れ、自分の文化資本を高めるためであるということである (p. 17)。学習者は第二言語を話す時に、目標言語話者と情報を交換するだけではなく、自己を更新し、自分を社会において位置付け直している。そのため、目標言語に投資するのは、学習者が、時空によって常に変化している自身のアイデンティティに投資するに等しいと、Norton は

述べている。

さらに、Kanno & Norton (2003) は、「想像の共同体(imagined communities)」と「希望的想像力(hopeful imagination)」という二つの概念を用い、言語学習への投資が発生する原理を説明した。そこで、カナダに移住したポーランド人女性が専門職に就くために英語のITコースを探している例と、日本国外で長年生活した、日本にルーツを持つ子供が将来日本人として日本社会にアクセスするために日本語を学んでいた例を通して、Kanno & Norton (2003) は、学習者は「希望的想像力」によって、まだ実在していない「想像の共同体」を見据えて、将来的にそのコミュニティに所属するために「投資」するのであると主張している。

「投資」の視点からみると、日本語受験生は大学入試で高い点数を獲得するために日本語学習に取り組み始めたため、「大学」という共同体を想像し、日本語に投資することによって、「成績」という学歴に直結する象徴的資源を手に入れようとする就容易に考えられるだろう。しかし、「投資」という理論は主に外国語環境に生活している、日本語を第二言語として学ぶ成人学習者を中心とした研究から生まれたため、中国の高校における、日本語を外国語として学ぶ学習者のことを説明するなら、彼・彼女らは果たして成績だけに投資していたのだろうか、これについてさらなる分析が必要になる。

一方、Canagarajah (2004) は批判的教育学の視点から、言語学習を「心の拠り所²(safe houses)」として機能すると主張している。「心の拠り所(safe houses)」という理論を最初に提唱したのはPratt (1991) である。Pratt (1995) はヨーロッパを中心とする植民地宗主国と非ヨーロッパ地域との接触が起きる空間を、異なる文化が出会い、相互作用する社会的空間と理解し、「接触領域(contact zone)」と称えている。Pratt (1991: 40) は、「接触領域」では、異なる文化を持つコミュニティがぶつかり合うことで生じた権力関係によって押さえつけられている者たちが、その抑圧から一時的に身を隠し、互いに癒し合う、認め合うための「心の拠り所」が重要であると指摘している。「心の拠り所」の概念を言語学習とつなげたのはCanagarajah (2004) である。Canagarajah (2004) は、英語学習者が教室内外によって異なる学習行動を取っており、矛盾するアイデンティティが表れることに注目し、そこから生徒の多面的アイデンティティ構築を研究した。Canagarajah (2004) は、生徒が常に学校側に望ましいアイデンティティを強いられ、ある程度抑圧されていることを前提とし、権

² ここで「safe house」の和訳を、野村・望月(2018)が日本語としての直感的な分かりやすさを重視し訳した「心の拠り所」とする

力を持つ体制側による抑圧や監視から逃れる非公式、タスク外の空間・時間であると、「心の拠り所」を定義づけており、教室内における生徒同士の雑談や始業前の時間、食堂や図書館、Eメールやオンラインチャットなどを例として挙げている。具体的に、Canagarajahはスリランカ大学で教科として英語を学ぶタミル人大学生の事例と、アフリカ系アメリカ人大学生がアメリカの大学で英語のアカデミック・ライティングを学ぶ事例を用いて、「心の拠り所」が学習者のアイデンティティ構築にどのように機能しているかを説明した。スリランカ大学の英語授業で、英語以外の言語の使用を禁止する際に、タミル人学生同士は小声でタミル語で教師が説明している英語文章の意味を互いに確認している。この教室でタミル語による交流は明らかにルール違反になるが、それによって学生同士は授業以外の経験を用いて情報共有しつつ難しい英単語の意味を明らかにできるとともに、これらの学生が多文化・多言語環境で暮らすことをこのコミュニケーション実践によって表している。そこで、学習者同士が小声でタミル語を話すことは、「心の拠り所」の意味を持つインターアクションであると、Canagarajah (2004: 124) は指摘している。それと似たように、アフリカ系アメリカ人学生がアメリカの大学で英語のアカデミック・ライティングを学んでいるが、実際に文章を書く際に、方言と標準の英語が混ざっている傾向がある。それに、学生たちのEメールやオンラインチャットでもアフリカとアメリカ両方の言語表現が使われている。以上のように、教室という公共空間において言語規範が存在し、学習者が統一したアイデンティティに強制されることになっているが、「心の拠り所」は、多面的なアイデンティティと複雑なコミュニケーションが存在できる空間を提供し、学習者たちは「心の拠り所」で独自のコミュニティの文化を発展させ、自らアイデンティティを交渉しつつ構築していくのである。最後に、Canagarajah (2004) は学習者にとっての「心の拠り所」の意義を説明した。「心の拠り所」があるため、抑圧されたアイデンティティを保ち、非公式な言葉を使うことができ、学習者の批判的かつ独立した思考能力が高められる。それに、学習者は「心の拠り所」と公共空間との間の移動により、異なるコミュニティにおけるコミュニケーションや社会生活に対応できる能力を鍛えられる。最後に、学習者は「心の拠り所」で、非難されずに自身が望ましいアイデンティティを構築し、コミュニティに参加することができる。また、「心の拠り所」において、学習者たちはエンパワーメントされ、抑圧に対抗でき、時には既存の権力関係に変革を起こす可能性もあると指摘されている (pp. 132-133)。

さらに、野村・望月 (2018) は「心の拠り所」の概念を援用し、香港の青少年学習者が日本語を学ぶ意味と、その日本語学習コミュニティの実態を研究した。そこで、野村・望月

(2018:5) は先行研究を踏まえ、「心の拠り所」を「学習者が教師・学校・公教育からの抑圧から、逸脱行動というレッテルを貼られることなく戦略的に逃れることができ、なおかつ抑圧への対抗的アイデンティティを形成する基盤となる時間・空間・サイバースペース」と定義している。野村・望月 (2018) は、香港は点数至上主義で競争の激しい学歴社会であるという背景を踏まえ、香港の日本語学校 2 校と中学 1 校で参与観察とインタビューを行ったところ、学校で受験勉強のプレッシャーや成績に関する劣等感を抱えている香港人青少年学習者たちは、日本語授業の場合、より活発に授業に参加し、日本語以外の学校の勉強に関する話を避ける傾向があり、日本語学習は息抜きできる自由な時間であると捉えていることが分かった。それに、自分が「オタク」であることをアピールする学習者や、「他の勉強は苦手」だが、日本語が得意であることを自慢している学習者がいることから、「日本語学習は学校教育のもたらす抑圧から比較的自由的な場所であり、教師・学校・公教育がもたらす抑圧に対抗しうるアイデンティティを日本文化・日本語を介して構築するための心の拠り所になりうる」(p10)。さらに、野村・望月 (2018) は香港人に最も浸透している SNS である Facebook に注目し、香港人青少年日本語学習者の心の拠り所である日本語学習の内部におけるコミュニティの実態を調査し、その中で言語能力・文化的知識・新情報の入手速度などをめぐる競争や優越感・劣等感を伴うポリティクスが存在することを明らかにした。

中国の高校生の場合、外国語科目として社会的威信のもっとも高い英語が長年高校の外国語教育を独占してきたと言っても過言ではない(東北地方を除く)。そのため、英語学習に向いていない生徒も学校や社会からのプレッシャーによって英語学習を強いられており、抑圧を受け続けてきた。その中で、野村・望月 (2018) が研究対象とした香港青少年と似たように、特に元々日本語や日本文化に興味を持つ生徒にとって、日本語学習は英語の抑圧から逃れ、外国語学習をより楽にする「心の拠り所」としての一面があるかもしれない。しかし、その意味で楽になったかもしれない一方、中国の高校生の日本語学習は受験勉強である以上、大学入試を巡る競争による大きなストレスから逃れることはできない。むしろ、英語をやめる代償として、日本語をゼロ初級から短期間でレベルを高めなければならないという新たなプレッシャーを抱えるようになる可能性がある。日本語学習はこの過酷な環境でどれほど「心の拠り所」として機能できるか、具体的に分析する必要がある。

以上のように、中国の高校生の日本語学習は、ある程度「投資」と「心の拠り所」と関係しているが、それら理論を用いて高校の学習者を理解するためには、中国の高校生を取り巻く文脈を踏まえて、学習者の実体験と合わせて詳しい分析を行う必要がある。

3.2 学習者の捉え方

本節は、日本語学習者がどのように捉えられてきたかについて、まず「学習者主体」という概念を中心に代表的な研究をレビューし（牛窪 2003、細川 2003・2007）、学習者の位置付けを全体的に理解する。次に、「JFL 環境における中等教育段階の学習者」に絞り、日本語を外国語として学んでいる学習者、特に日本語受験生と同じ中等教育段階の学習者に関する研究を見ていく。

・「学習者主体」

日本語教育学研究におけるパラダイムの転換により、日本語教育の方法・内容等は大きく変わっており、主に三つの時期がある。教育内容「何を」の充実をめざす「教師主導」の 60～70 年代、教育方法「どのように」に重点を置く「学習者中心」の 80 年代から、現在、言語教育の「なぜ」を問い直す「学習者主体」の時代に至ったという流れがある（細川 2007）。

タイプ 項目	A(60年代～70年代)	B(80年代)	C(90年代～)
	「何を？」	「どのように？」	「なぜ？」
目的と 内容	日本語学・日本学 (日本に関する専門的知識)	日本語教育・日本の社会・文化 (コミュニケーション能力・日本についての教養的知識)	言語文化教育学 (日本語運用による問題発見解決能力開発)
目標	教育内容／構造化	教育方法／機能化	教育関係／活動化
形態	教師主導	学習者中心	学習者主体

表 2 「日本語教育」と「日本事情」：そのタイプで変遷（1960 年代～現在）

細川（2007：28）

以上の三つのタイプの関係性に関し、細川（2007：42）は、「学習者中心」は、「教師主導」の批判として生まれてきたものであり、学習者の活動を中心にすえた教室活動を展開しようとする点は評価できると述べており、さらに、「学習者主体」は、「教師主導」と「学習者中心」の批判として生み出されたものであると指摘している。

では、「学習者主体」とは何か、「学習者主体」と「学習者中心」にはどのような違いがあるか。牛窪（2003）によると、「学習者中心」も「学習者主体」も「学習者の主体性」を前提とした概念であるが、「学習者中心」の考え方は学習者が教室にどう関わるかという「教室－学習者」間での主体性に局限していることが問題になるという。牛窪（2003：27）は、「日本語教育における学習者主体」を以下のように解釈している。

1) 教室の意思決定や学習に学習者が主体的にかかわるといった「教室－学習者」間での主体性ではなく、「日本語－学習者」間での主体性を問題とすることであり、2) それは学習者が持つ、思考、意思、価値観等を教室の普遍的な内容とすることで、学習者がそれらを日本語で表現し経験を新たにしていく場を、3) 教師が提供し、そこに学習者が参加することで達成されると考えられるのである。個々の学習者が持つ思考、意思、価値観とはまさしく学習者によって多様であり、それを教室の中で認め続けてこそ、学習者主体は学習者の多様化に応じうるものになるのではなかろうか。

以上のように、牛窪（2003）は両者を「学習者の主体性」をどのように捉えるかによって区別しており、そこで、「教師が、『日本語－学習者』間での主体性をとらえなおし、それに即した教室を提供した上で、その中での学習者の主体的な学びをつかさどっていく」（p26）と主張している。

一方、「学習者主体」に関し、細川（2003：48）は以下のように説明している。

「学習者主体」とは、学習者に主体的に学習させることではない。学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方およびその概念が「学習者主体」である。この際、学習者には、常に対象を自分の問題として捉え、かつ固定的に捉えずに柔軟に対応できる強固なアイデンティティが求められる。

ここで、「問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にない」というのがポイントであり、「学習者主体」と「学習者中心」との間における違いにも関係している。細川（2007：34）によると、「学習者中心」と「学習者主体」の教室活動におけるもっとも大きな違いは、「教師が教室活動の最終的な目的を握っているか否か」というところにある。そこで、細川は「学習者中心」の考え方の実践である語彙・文型の習得を目指すタスク活動型授業と、社会・文

化の習得を目指す接触活動型授業において、教師が設定した目標を学習者に達成させる、または目的を失い活動自体が目的化する問題があると指摘しており、「学習者主体」の教室では、教師はクラスの最終課題を握らず、学習者とともに目的を探していくことが重要な意味を持つと主張している。

このように、日本語教育においては、学習者を言語を使用する主体として捉えることは重要視されるようになってきている。中国の高校では、まだ「教師主導」の教室活動が多いが、「学習者主体」の考え方を取り入れて高校の日本語教育を再考する必要があるのではないかと考えられる。

・「JFL 環境における中等教育段階の学習者」

国際交流基金の海外日本語教育機関調査で、海外の日本語教育を教育段階別から見ると、中等教育段階における機関数の伸び率ももっとも高く、学習者数も全体のほぼ半分を占めている。しかし、それほど大きく量的拡大を続けてきた海外の中等日本語教育の流れの中で、研究の蓄積の遅れが指摘され続けてきて、「年少者日本語教育」でも論点が身近かつ切実な問題を抱える日本国内の年少者に集約される傾向にあり、海外の年少者や海外の中等日本語教育の独自性は可視化されにくい状況にあると大船（2020）は指摘している。

大船（2020）はこれまで学会誌及び国際交流基金発行の学術雑誌に掲載された海外の中等日本語教育に関する論文を分析し、海外の中等日本語教育に関する研究動向をまとめた。その中で、海外の中等教育段階の日本語学習者に共通する特徴として、大船（2020）は4点を挙げた。(1) 第一外国語であることは稀で、第二・第三外国語であることが多く、進学のための入試科目ではないことも多い。(2) 日本語を使用する必然性は高くなく、学習動機・目的が明確でない場合も多いため、進級や進学の際に学習を継続するとは限らない。(3) 自らのアイデンティティやキャリアを意識し、発達のにも教育による人間形成の時期にある。(4) 既に文化間移動を経ている日本国内の年少者と異なり、将来に文化間移動を行う可能性のある学習者群であることが一つの独自性である。中国の日本語教育においては、(1)のように日本語を第二外国語または趣味・教養として日本語教育を行う学校は少なく、中等教育段階における学習者には受験のために日本語を第一外国語として学ぶ日本語受験生が圧倒的に多いというのが特徴である。日本語受験生の場合、大船（2020）が述べた状況と少し異なるが、学習者の人間形成や、将来に文化間移動を行う可能性がある点で共通している。

さらに、海外における中等教育段階の JFL 教育研究を具体的に見ていくと、実践を通して、

海外の年少者日本語教育は何を目指すべきかというような視点から行われた研究が多く、「人間教育」「文化リテラシー」(矢部 2001)、「多言語社会に生きる力」(青木 2009)、「人間としての成長に関わる『ことばの力』」(三代 2009)などを日本語教育の目標として論じられた研究がある。その中で、特に学習者に重きをおいた研究を挙げる。

山口(2007)は、ドイツで育った3人の日本人青年のライフストーリーから、補習校に通っていた3人はそれぞれどのように日本語と関わり、何を感じながら日本語を学んできたかを分析し、学習者を一人の人間として理解することを目標とした。その結果、山口(2007)は3人の日本語学習経験を「アイデンティティの交渉」と捉え、Norton(1995)の「投資」の概念を援用し、学習者は日本語を学んでいる過程でそれぞれ「なりたい自分」の姿を見つけて、積極的に日本語に「投資」するようになったと述べている。最後に、山口(2007)は学習者の主体性に注目し、学習者は「単に日本人になる為に日本語を学んだり、日本人になる必要がないから補習校を辞めたりしたわけではない」と主張し、「日本語を介して一己の人間としての自分を探し求め、葛藤している」存在と理解している。

似たような研究として、山崎(2009)はアメリカの中学校でJFL実践を行い、子どもたちが「ことばを学ぶ」ということは、過去・現在・未来という3地点で自己と日本語との関係性を捉え、日本語と向き合いながら自己に対する認識を深めることによって、「なれる自分」を発見し、「なりたい自分」との境界線を狭めていく過程であり、その流れで子どもたちの「主体性」が見られると指摘している。

3.3 中国の後期中等教育における日本語教育に関する先行研究

中国の日本語教育研究は長年高等教育段階に注目してきたため、中等教育段階における日本語教育は研究の蓄積の乏しい領域と言ってよい。その中で、制度構築を主眼に置いた地域の高校における日本語教育の現状に関する実態調査(李 2018、張 2022、陳 2022)と、高校の日本語教師に関する質的研究(陶 2018、王 2020、黄・黄 2022)が挙げられる。それに、学習者に着眼した研究として、張・秦(2022)がある。

中国の高校における日本語教育の現状に関する研究は、地域の範囲内で量的調査を行うケースが多く(主に省単位で調査する)、マクロな視点から中等日本語教育の現状を把握し、最終的には政策の枠組みの中で問題解決や将来の方向性に関する示唆を与えるのが一般的なパターンになっており、類似した結論が出る傾向がある。李(2018)は湖北省、張(2022)

は河北省、陳（2022）は貴州省の中等日本語教育に関する調査を行った。三省に共通しているところとして、高校における日本語学習者数が急増しているが、教員不足、教材が決まらない、日本語教育は政府による統一した管理がなく、各学校に任せているというような問題点が指摘されている。さらに、当該地域の中等日本語教育の発展に関する提言として、優れた教職員の確保、各学校の日本語教育管理の統一化が述べられている。他には、日本に対するネガティブな認識による日本語教育妨害への反省（李 2018：149）、学習者の日本語運用能力を高める必要性（張 2022：117）も言及されている。

また、中国の高校における日本語教師に関する研究は少ないが、すべてインタビューでの質的研究である。陶（2018）は3人の中国の高校における新人日本語教師を対象にケーススタディを行い、「授業実践力」「生徒との相性」「学校環境」「個人」という4つの面から、新人日本語教師が持つ不安の実態及び不安への対応方法を考察したところ、3人の教師はそれぞれ不安を抱えており、不安に対する認識により違う姿勢で対応していたことがわかった。最後に、陶（2018：96）は教師の不安を解消するために、日本語教育への示唆として、教師間のコミュニケーションの場を設けることと、日本語教師のアイデンティティ構築への支援が必要だと述べている。同じく高校の日本語教師に関する研究として、王（2020）は勤務地である W 高校において、参与観察と教師へのインタビューを行い、高校の日本語教師の資質・能力を考察し、教師としてのプロ意識が薄い、日本語教育に関する知識・技能が足りない、自己向上意欲が足りないなどの問題を指摘している。そのような現状に至る要因に関して、王（2020）は政策、学校、教師個人という三つの方面に分けてまとめ（詳細は「2.2.3 教育機関と教師」参照）、日本語教師の研修、採用基準の設定、教師が行うアクションリサーチ等への関心と呼び掛けている。最後に、黄・黄（2022）は中国の高校の日本語教育において数多く活躍している派遣教師を対象に、派遣教師の仕事の実態やキャリアについてインタビュー調査を行った。企業から学校に派遣し働くという形態により、仕事先の教師コミュニティになじむことができず、一定期間で違う学校への移動が頻繁に発生しているため、派遣教師の長期的なキャリアアップや全体の定着率向上が問題になると指摘されている。

最後に、高校における日本語学習者に関する研究はほぼないが、張・秦（2022）の量的研究がある。張・秦（2022）は中国各地の大学343校から抽出した、日本語で大学を受験した経験のある大学生538人を対象に、進学した後の英語学習状況・日本語学習状況・大学での生活についてアンケート調査を行った。その結果、多くの大学で卒業には外国語科目の単位修得が必要となっているが、日本語受験生向けの日本語授業がない一方、日本語受験生の英

語力に適した英語授業もなく、進学した後の言語学習はジレンマに陥ることが多い。それに、大学での生活について、日本語受験生は将来日本語力を活かせるキャリアプランを立てるのに困難を感じるというのも問題になっている。そこで、張・秦（2022）は中国の中等日本語教育がますます盛んになっており、日本語受験生も急増していることを考慮し、日本語を第一外国語として学んでいる大学生への関心を呼び掛けている。

以上のように、中国の後期中等教育における日本語教育は論じられるようになってきている段階で、地域の日本語教育事情の報告や教師に関する研究が多く、学習者にはまだ十分な関心を払っているとは言い難い。

3.4 先行研究のまとめと本研究の位置づけ

第3章は、まず「投資」と「心の拠り所」という本研究に関係する概念を中心に、言語学習の捉え方に関し参考になる理論を紹介した。既存の理論を用いて分析してよいが、中国の日本語受験生はこれまでにない特別な文脈において日本語を学ぶということを前提にしなければならず、この社会的コンテクストと合わせて彼・彼女らの日本語学習を考察していく必要があると考えられる。続いて、本研究は日本語受験生を中心とするため、学習者が先行研究でどのように述べられてきたかも注目すべきである。まずは「学習者主体」という概念から日本語教育における学習者の位置づけを理解しておき、さらに「JFL 環境における中等教育段階の学習者」に絞り、日本語受験生と似た文脈で日本語を学ぶ学習者に関する研究を挙げ、その中で学習者およびその学習過程を包括的に理解しようとする視点がよく見られる。最後に、中国の後期中等教育における日本語教育に関する研究はまだ少ないが、徐々に増えてきているところである。しかし、地域の高校における日本語教育事情の調査報告や、教師に関する質的研究が多くあり、学習者への関心が明らかに足りていない。大船（2020：110）が指摘したように、「制度的な枠組みの構築に主眼を置くがゆえに、個々の学習者の発達や成長、ライフコースを中長期的視点で捉えようとする視点が二の次となる」という海外の中等日本語教育研究における問題点は、まさに現在中国の高校における日本語教育研究に反映している。そこで、学習者一人ひとりに注目し、学習者に寄り添う日本語教育研究が必要であると考えられる。

先行研究を踏まえ、本研究は日本語受験生に注目し、彼・彼女らの語りから、高校時代に日本語を学ぶ意味を考察していく。これにより、まず、日本語受験生という中国の高校教育

段階における日本語学習者の「声」を発信できる。教室内における学習者は、研究者や教師の視点から脱出し、自分のストーリーを語るができる一方、本研究はこれまで注目されていない、「見えない学習者」と言える高校の教室外の日本語受験生を見える化にし、日本語受験生の解像度を高め、学習者への関心を引き起こす。さらに、学習者の声を発信することにより、高校で日本語を教えている教師や、高校の教室外の学習者と接触する可能性の高い塾の教師は、学習者に対する理解を深められ、自分の日本語教育実践を振り返り、自分の立場や役割を再考することは可能だろうと考えられる。最後に、学習者の視点を加えることで、新たな気づきを提供し、これまで重視されていない中国の高校の日本語教育に関する研究を一步積み重ねていくことができる。

次章から、本研究はどのような調査協力者に対し、どのようなプロセスで調査を行っていく、どのように分析するかを説明していく。

第4章 研究の手続き

本章は、本研究の調査の手続きについて説明する。まず、4.1では、本研究の調査方法「ライフストーリー」に関し、ライフストーリーの定義とライフストーリーを選択した理由を述べる。4.2では、筆者がネットで募集した調査協力者のプロフィールを紹介し、本調査がどのように行われたかを説明する。最後に、4.3では、本稿におけるライフストーリーの記述方法を述べる。

4.1 調査方法：ライフストーリー

本研究の調査は、「ライフストーリー」という調査方法にする。3名の調査協力者にそれぞれライフストーリー・インタビューを行い、高校時代の日本語学習経験を中心に、これまでの外国語学習経験について話を伺う。ここで、「ライフストーリー」とは何か、桜井（2012：11）は以下のように説明している。

ライフストーリーは、個人が聞き手とのコミュニケーション過程をとおして過去の自分の人生や自己経験の意味を伝える語りのことであり、それは、解釈され再解釈されて繰り返し伝えられるものである。

本研究の目的を調査によって達成するために、ライフストーリーが必要である。まず、上記の説明で示したように、ライフストーリーは「過去の自分の人生や自己経験の意味を伝える語り」であり、つまり、ライフストーリー・インタビューは調査協力者が過去の経験に対する意味づけを明らかにするための活動である。ここで語り手が語ったのは現実に起こった出来事という「体験」ではなく、「語り手のイメージ、感覚、感情、欲望、思想、意味などをともなって成立するもの」という「経験」になっている（桜井 2012：18）。本研究は日本語受験生が高校時代の日本語学習経験をどのように意味づけるかを明らかにしようとするために、ライフストーリー・インタビューを通して、調査協力者たちはこれまでの人生を振り返り、高校時代の日本語学習経験をその長い時間の流れで位置付け、改めて評価をつける必要がある。また、桜井（2012：106）は、ライフストーリーは個人の語りであり、全体社会の支配的言説である「マスター・ナラティブ」と、ある一定のコミュニティにおいて威信を持つ「モデル・ストーリー」と相反する経験から生じものが少なくないと指摘している。した

がって、「ライフストーリー・インタビューが、そうした新しい声やストーリー生成の契機となる場となりうることに十分に考えられるのである」(p107)。筆者は「1.3 問題意識」で、日本語受験生に関し、日本語を学んでいる高校生は、学歴社会や学校といった抑圧的な環境からのプレッシャーを受け、不得意な英語科目から点数を取りやすい日本語科目に「逃げた」というマスター・ナラティブが存在し、このマスター・ナラティブが日本語を学ぶ高校生および高校の日本語教育にネガティブな影響を与えていると指摘した。そこで、これまでほぼ「声」を出すことができなかった日本語受験生に自己のライフストーリーを語ってもらうことによって、新たなストーリーが生み出される可能性があり、そこから既存の言説を見直すことで日本語受験生に対する認識を更新し、中国の高校の日本語教育に還元することはできるだろうと考えられる。

最後に、ライフストーリー・インタビューをするにあたり、注意すべきポイントとして、「ライフヒストリーの語りは、必ずしも語り手があらかじめ保持していたものとしてインタビューの場に持ち出されたものではなく、語り手とインタビュアーとの相互行為を通して構築されるものである」という「対話的構築主義」(桜井 2002: 28)の立場では、インタビューには語り手と聞き手の考えや主体性が入っており、両方の関係性などによって異なるストーリーが生成される可能性を考慮し、調査手順を記述する際に、筆者の立場や、筆者と調査協力者との関係性を明記する必要がある。

4.2 調査概要と調査協力者

これから、調査協力者の募集過程及び選択方法、調査協力者のプロフィール、インタビューの実施手順、研究倫理について説明する。

研究テーマと調査対象を決めた後、調査協力者の募集を始めた。筆者は日本語受験生ではなく、高校時代に周りには日本語を学ぶ高校生もいなかったため、まずは「高校生に日本語を教えた経験のある日本語教師・日本語教育学を研究する者」として、中国の SNS で調査協力者を募集してみた。「①2015 年以降大学入試を受けた②過去は英語を第一外国語として学んだ経験があるが、高校の時第一外国語を日本語に変更し、最終的に日本語で大学を受験した」という条件を設定し、二回の募集で合計 7 人の協力を得て、パイロット調査として、それぞれ約 1 時間の半構造化インタビューを行い、過去の英語・日本語学習経験を聞いた。パイロット調査のデータを確認すると、その中で、高校時代の日本語学習に対し、3 人の応募

者が受験以外の意味をほぼ語っていないと判断した。したがって、最後は7人から残りの4人を本研究の調査協力者として抽出した。この4人に本調査に協力するよう依頼した結果、1人が本調査を辞退し、3人に承諾してもらった。3人のプロフィールを表3に示す。

	出身地	大学入試受験年度	高校時代の日本語学習方法	現在
A	広東省	2016	独学	社会人1年目 (日本で就職)
G	広西省	2019、2020 *体の不調で 一回浪人した	独学+オンライン授業 (オンデマンド)	大学生
Y	北京市	2019	高校の専任教師による日本語指導	大学生

表3 調査協力者の基本情報

研究倫理審査を通過した後、筆者は2023年4月から本調査を始めた。3人の調査協力者にオンラインチャットアプリで日程調整し、オンライン会議アプリで、一人2回ずつインタビューを行い、1回につき1時間程度であった。インタビューは、協力者の希望により、すべてカメラオフで行われた。

本調査のインタビューをする際に、筆者は『研究調査協力同意書』と『個人情報保護に関する誓約書』のファイルをオンライン会議アプリで画面共有し、改めて研究の概要、インタビューの進め方、インタビューデータや個人情報の取り扱いについて調査協力者に説明し、承諾を得た上で、オンライン会議アプリの録音機能を使い、録音しながらインタビューを行った。

1回目は非構造化インタビューを行った。はじめに筆者は調査協力者に出身地や大学入試の受験年度、当時周りの同級生の日本語学習状況について順を追って簡単に確認してから、本題に入り、インタビューの話題をいくつか画面共有で提示した。そこで、自由に語ることを優先し、良ければ提示された話題を参考にしてもよいと協力者に説明した。提示した話題について、「高校時代の日本語学習経験を中心に、これまですべての外国語学習経験を語ってください」という大きなテーマを中心に、「英語ではなく日本語を選択し大学を受験した理由」「振り返ってみると、高校時代の日本語学習経験は現在の生活にどのような影響を

与えているか」「外国語を学ぶ時印象に残ったこと」という三つのトピックを参考にして挙げた。調査協力者にできるだけ自由に語ってもらうことを前提に、筆者は時々相槌を打ったり、詳しい説明を求めたりした。

その後、1回目のインタビューのデータを確認し、本研究の研究テーマと関係しているところや、詳しく聞けなかったところをまとめ、事前に質問リストを作り、2回目のインタビューの場で話し合いながら、適宜質問を追加したりして、半構造化インタビューを行った。

最後に、本研究の研究倫理について、前述のように、1回目のインタビューの前に、筆者は書類を協力者に見せながら口頭で説明した。それに、インタビュー内容を文字化したデータ、およびデータに関する筆者の解釈をオンラインチャットアプリで調査協力者に送り、内容を確認してもらった。個人情報保護に関し、調査協力者に許可をもらった上で、3人それぞれの出身地を省まで記載し、その他の人名、地名、機関名等は、特定できないように、アルファベットで略称した。また、本研究の分析で使用したデータはすべて本調査のインタビュー内容を文字化したデータであり、パイロット調査のデータは使用しないことにした。

4.3 ライフストーリーの記述方法

本研究は、3名の調査協力者へのライフストーリー・インタビューのデータを文字化し、時系列に整理し、筆者が解釈したものをストーリーとして記述した。解釈するにあたり、根拠となる会話文はそのまま引用した。また、20代前半の調査協力者のライフストーリーにおいて、進学は重要な時点であることを考慮し、本研究は「高校進学まで」「高校時代」「大学入学以降」という三つの時期に分けた上で、さらにそれぞれの語りの中で話題ごとに見出しを付け、分節化により長いライフストーリーをわかりやすく示すように努めた。

できるだけ時系列に記述するようにしたが、話題によって過去のことを振り返ったり、将来のことを言及したりすることもある。次章から、3人それぞれのライフストーリーを整理していく。

第5章 3名の日本語受験生のライフストーリー

本章は、調査協力者 A、G、Y のライフストーリーをそれぞれ記述し、分析を行う。3 人に対するライフストーリー・インタビューは以下のように実施された。

		実施日	時間	場所
A	第一回	2023 年 4 月 1 日	43 分 18 秒	オンライン会議 アプリ
	第二回	2023 年 4 月 16 日	45 分 59 秒	
G	第一回	2023 年 4 月 5 日	47 分 26 秒	
	第二回	2023 年 4 月 14 日	47 分 33 秒	
Y	第一回	2023 年 4 月 15 日	60 分 08 秒	
	第二回	2023 年 4 月 28 日	51 分 23 秒	

表 4 インタビュー実施の概要

5.1 A のライフストーリー

広東省は経済的に発展している省であるが、A は広東省の中における小さな市で生まれ育ったため、広東省の経済力による豊かな教育環境に恵まれていたとは言えない。A は子供の頃から日本のアニメが好きで、高校卒業の時は全市唯一の日本語受験生として大学入試を受けた。大学に進学した後は日本語を専攻として学んでおり、卒業後は日本の大学院に留学し、現在は新社会人として日本で働いている。

5.1.1 高校進学まで

【趣味としての日本語学習】

A は小学校 6 年から日本のアニメをテレビで視聴し始め、大変好きになった。アニメの日本語に馴染んで、簡単なことばは聞いてわかるが、日本語を話すことはできなかった。当時、母親に日本語教師の友人がいて、A が日本語に興味を持つことを知り、この教師が進んで A に日本語を教えることを申し出た。A は日本語を学びたいという気持ちがあり、一つの外国語を身につけるのも自分にプラスになると考え、6 年生の頃から、無料で週に一回日本語授業を受けていただけではなく、日本語の教科書もこの教師にもらった。

半年後、この教師が香港に帰ったとともに、Aも中学校に進学したが、日本語学習は塾でしばらく続いていた。

張： 嗯，那第一次学日语那时候学了多久？

（うん、あの時は初めて日本語を勉強したのですが、どのぐらい勉強しましたか。）

A： 学了半年都不到，后来就 ta 就回香港了，后来然后我也感兴趣嘛，然后上初中的时候我家是在比较乡镇的那种地方，然后我妈就一周送我去一次市区那里学习，就报那种培训班，也是一周去上一次。就那时候就很有兴趣，就即使是挺累的，但是也甘愿去学吧，就周六去到市区那里，

（半年も満たないね。この後先生は香港に帰ってしまったので。でも（日本語に）興味があるから、うちは田舎にあるけど、中学校の時母は私を週一回街に連れて行って、塾で日本語を勉強させてくれていた。週一回で。あの時は本当に日本語に興味を持っているから、毎週土曜は街に行くのがしんどかったけど、学びたかった。）

（中略）

張： 哦，那这个又上了多久？

（そっか、じゃ塾にどのぐらい通いましたか。）

A： 这个也上的挺短的，半年左右吧，就初中的时候半年，然后开始学业也比较紧张了嘛，就没有去。

（これも短かったね。半年ぐらいかな、中学校入学した後の半年間。あれから学業も忙しくなったので、行かなくなった。）

張： 初中的时候学业比较紧张，就没有再学日语。

（中学校の時は学業が忙しかったので、日本語の勉強はやめたのですね。）

A： 对对对，因为那时候觉得日语不会对成绩有什么帮助嘛，没有兴趣学习的时间了。

（そうそうそう、あの時は日本語を勉強してもあまり成績の向上に役立たないから。趣味として（日本語を）勉強する余裕はなくなった。）

このように、Aは日本語が好きでも、学業を優先し、中学校1年の時日本語学習をやめた。

5.1.2 高校時代

【日本語試験を知るきっかけ】

高校の頃、A は成績に困っていた。特に数学が苦手だった。英語は毎回 110 点（満点 150 点）程度取れるが、全科目の成績を全体的にみると、成績上位層とは言えない。したがって、A は大学入試で本科（専科学校より偏差値の高い四年制大学）レベルの大学に入るのは不可能だと思っていた。

しかし、高校 2 年のある日、A は偶然に SNS で他の人がシェアした「日本語で大学を受験する経験談」を見て、「は？こんなこともあるんだ！」と思い、大変ショックだった。2015 年の頃、A の知る限りでは、大学入試の日本語試験は広東省で全く普及されておらず、英語が唯一の外国語科目だと認識されてきた。日本語試験の存在に A は大きな可能性を感じた。そこで、A は自分の日本語学習歴を振り返り、基礎的な日本語力が備わっていると確信し、また、SNS で大学入試の日本語試験に関する情報を探し、過去問の難易度が英語試験と比べて低くて、日本語で受験すれば、より高い点数を獲得できると判断し、担任教員に外国語科目を日本語に変えたいという意思を伝えた。担任教員は学校管理職と相談したところ、A の考えが認められた。A の決断に対し、家族も特に意見がなかった。その後、A はクラスの英語教師に協力をもらい、英語授業の時間を利用し、教員室で日本語を独学するようになった。

張：那像英语的话已经学了很多年了，那我觉得可能也有相当的基础在这里，这时候改学日语的话那，就我个人而言的话，可能就是会很难权衡是不是学日语真的会比英语好。

（英語も長年勉強してきたので、基礎ができていると思います。こんな時に日本語に変えたら、私的には、本当に英語よりよい成果を出せるか、さすがに迷います。）

A：这一点，我自己确定，能确定肯定会比英语好啊，因为英语的顶端真的就是 112 分，但是我日语我有我有把握当时刷到 140……就差 30 分哎，能甩多少个人是吧！（笑）

（きっと英語よりいい成績を取れる、絶対できると確信していた。だって、どんなに頑張っても英語は 112 点を突破できないよ。でも日本語なら 140 点は絶対大丈夫……30 点差だよ、もっといろんな人を超えるよ！（笑））

張：哈哈哈，对这方面有绝对的把握。

（ははは、絶対できるね）

A：对有绝对的把握才选择，不然孤军奋战真的太难了。

(絶対できると思ったので日本語を選択したんだ。そうじゃないと、この先の孤軍奮闘は難しすぎる。)

当時、Aは日本語なら必ず現状を変えられると確信したため、これから一人で日本語学習に取り組む難しさを覚悟した上で、英語から日本語に変更する決断をしたのである。

【暗中模索した日本語の受験勉強】

高校2年日本語学習を始める時、Aは指導できる日本語教師も探そうとしたが、現地では日本語教師がほぼいなかった。一人の日本人教師を見つけたが、文法などをわかりやすく説明できず、数回授業を受けた後やめた。学校からも特にサポートがなかったため、Aは自分で日本語を独学することに決めた。

高校時代の日本語学習について、Aは「むやみに」「めちゃくちゃ」というような言葉をよく使っており、日本語教師からの指導もなく、一人で学習方法を模索していた迷いや辛さを語っていた。

A: 那些书啊都是我自己买，但是并没有什么过去问呐，没有那些东西，全都是自己瞎买题瞎买书做的。

(参考書も全部自分で買った。でも過去問などはどこにも売っていなかったよ。自分でむやみに本を買ったり練習問題をやったりした。)

(中略)

A: 当时没有人可以给我指导作文应该怎么写。

(あの時は作文を指導してくれる人はいなかった。)

張: 哦——就是自学的话在作文这方面会觉得感到极限了是吗

(そっか、じゃ独学するならやはり作文のほうに限界を感じたのですね。)

A: 对对对，是啊。

(そうそうそう、その通り。)

張: 哦，那当时是以一种什么方式在学习……自学作文呢？

(じゃあの時はどのように作文の勉強をしていましたか？)

A: 没有，没有学习作文啊。

(いや、作文の勉強は全然していなかったよ。)

張：没有学习作文？

（全然？）

A：瞎写——！。对真的就是拼命刷题，完全没有，就刷阅读什么的，完全没有搞过作文，其实作文很ちょろいの，哎格式什么的也完全没有人教过我，自己也没有重视吧。

（めちゃくちゃな文章を書いていたよ！本当に、練習問題、読解の練習などを一生懸命やったりしたけど、作文の勉強は全然やっていなかった。私、作文マジでちょろいよ。書式なども教えてくれる人がいなかったから全然知らなかった。そんなに大事ではないと思っちゃったかも）

日本語を独学する際に、A は特に作文に困難を感じたが、読解などの練習をしてみたら、「簡単」と評価した。英語はできないわけではないが、練習問題を解く際に大変集中力が必要で、精神的にエネルギーを消耗しやすい一方、日本語を勉強する際に、英語のように語彙や文法の暗記にそれほど時間をかけなくても、正解率が高かったため、ほかの科目の学習に使える時間が長くなった。英語と比べて、日本語学習は「まったくストレスがない」というほど精神的に楽になったと A は強調している。その理由として、子供の頃から日本のアニメを視聴する影響があり、A にとって日本語を聞き取るのはあまり難しくなかった。また、日本語には漢字が多いため、文章を読むスピードや言葉の意味を理解するのは速い。したがって、英語の授業の時間を使い日本語を勉強すればよいと考え、A には他の科目の勉強にさらに力を入れる余裕が出た。一方、元々日本語が好きのため、日本語を学ぶこと自体が趣味であり、A は勉強すればするほど、達成感を感じており、積極的に日本語学習に取り組んでいる姿勢を保った。

このように、指導者がいなくて、一人で練習問題をするしかないという状況にあっても、A は日本語を選択したことで心が穏やかになったと主張している。

【日本語学習によるストレス】

A は日本語が得意で、日本語学習そのものにストレスを感じていないと何度も言っているが、全市唯一の日本語受験生としてやはり不安な気持ちになることがあった。

日本語の練習問題をするのは正解率が高くて楽だと A は語っていたが、その一方、日本語学習の方向性に関し常に迷っていた。ネットで見つかった過去問には難しく感じておらず、本屋で買える参考書や練習問題集もスムーズに使っており、「お、いける」と思いつつ、手元

にある JLPT 練習問題（当時大学入試の日本語試験の参考書は本屋ではほぼ売っていなかった）のような問題は、本番の大学入試に本当に出るか、一応日本語が上達しているが、さらに受験のために何を重点的に勉強すればいいか、A は知らなかった。ただ練習を重ねて、運が良ければ、大学入試ではこれらの知識に関する問題が出題されるかもしれないと A は思っていた。

また、高校 3 年の頃、A が一つ気になったのは、毎回模擬試験に参加すると、英語試験を受験しないことにより、全科目の合計点数が過去と比べて大変低くなり、順位も明らかに下がった。一科目の成績がないため、順位が下がっても当然のことだとわかっていたが、自分だけこういう状況にいる不安が強くて、A は毎回落ち込んでいた。

日本語学習そのものより、この孤独な状態がもたらすストレスが大きかった。それに、A は敢えて日本語で大学を受験するという道を選んだが、実は失敗を恐れていた。自分の苦勞も「誰もわかってくれなかった」。

張：没有人理解的话，主要是你……就是怎么说，希望哪方面被人理解呢？

（誰もわかってくれなかった…要するに…なんというか、何をわかってもらいたいですか。）

A：就觉得自己太特殊了。

（他の人とあまりにも違うと思った。）

張：太特殊了。

（他の人とあまりにも違う。）

A：对就一个人嘛，太特殊了，上课也不在。然后如果考不好了呢，就觉得会被人笑话。就你都选择了这一个……这一条这么不一样的路了，还考成那样子，啊，会有压力。

（そう、私、一人だもん。みんなと違うんだ。英語の授業の時もないし。もし大学入試はちゃんとできなかつたら、みんなにバカにされるんじゃないかと思っていた。もうわざわざそんなに…そんなに違う道を選んだくせに、また点数が悪かつたら…ああ、しんどい）

張：这种事别人是会笑话你的吗？

（こんなの…（失敗したら）本当に人に笑われますか。）

A：就自己会这样想，整个 Z 市没有人高考，就我一个人高考日语。就好像也是，市政府要为你准备了一个教室，然后还考成那个样子的话，就有点压力吧。

（自分が勝手にそう思っちゃったよ。Z 市には私以外に日本語で大学を受験する人は一人もなかったの。なんか、Z 市政府は私一人のために日本語の試験教室も用意してくれるのに、

いい点数を取れないと…ちょっとプレッシャーを感じたね。)

Aはこのように矛盾する気持ちの中で一年間あまり日本語学習を続けた。日本語を独学することにはつらい時もあるが、「这个过程我还挺开心的（あの頃は本当に楽しかった）」とAは思っている。この楽しさを大事にしているAは、将来高校のように苦勞せず、樂に学べる、かつ興味のあるものを学びたいと思った。したがって、Aは高校3年の時、大学では日本語学科に入ると決めた。

【初めての日本旅行】

日本が好きで、高校2年の時、Aは日本に旅行に行った。初めて秋葉原に行って、多くのアニメグッズやフィギュアを見て大喜びした。また、サービス業の従業員の親切な接客も気に入って、「觉这在这里就不用受气什么的（ここなら気持ちよくご飯を食べられる）」と思っ
ている。元々アニメの中でしか見られない日本に、ようやくリアルに接触でき、Aは満足で、「是个不错的国家（いい国だった）」と言っている。この旅行を通して、Aは日本への憧れが強くなった。

【試験中の出来事】

約一年間の日本語学習が終わり、Aは大学入試を受けた。AはZ市唯一の日本語受験生として専用の試験教室で、4、5人の試験監督に監視されながら日本語試験を受けた。驚いたことに、Aのことを監視するどころか、試験中試験監督たちが突然雑談を始め、聴解試験の間になっても会話を続けていたため、聴解の音声聞きにくかった。その状況に対し、Aは当時教室で何も言えなかった。ただ、元々学校から日本語学習に関するサポートが一切なかった上に、受験生が一人しかなかったため、試験監督たちが自分のことを無視し雑談を始めたとは、やはり誰も日本語受験生のことを気にしていないと、Aは大変落ち込んでいた。

最終的に、Aは日本語試験で過去の英語成績より約20点高い点数を獲得したが、満足できず、作文をきちんと勉強しそれほど多く減点されなかったら、さらによい成績ができるはずだとAは言っている。

5.1.3 大学入学以降

【日本語学科における学習・活動】

日本語科目の高い点数が全科目の合計点数を上げたため、Aはきっと入れないと思った本科大学に進学できた。成績が発表され、自分には本科に入る実力があることが分かった後、Aは中国国内ではなく、日本に行って日本の大学を受験してみたいと家族に相談した。しかし、母親はやっと本科に受かったため、まずは中国の大学に行くべきだと主張していた。Aも母親の反対を押し切って自分の意志を貫く「勇気がない」ため、そのまま広東省のある本科大学の日本語学科に通い始めた。

日本語学科に入る夢が実現されたが、大学生活についてAは物足りなさを感じていた。Aは日本語が心から好きだったが、当時多くの日本語学科の学生たちはそれほど日本語に興味がないようで、熱心に日本語学習に取り組もうとせず、Aは周りの人たちと共通の趣味がないと強く感じていた。それに、Aは日本に強い憧れを抱いていたが、大学ではただ日本語そのものを学んでおり、「本当の日本」に触れる機会が少なかった。大学時代の日本や日本文化に関する課外活動について、Aにとって印象的なのは在広州日本国総領事館が主催した日本語スピーチコンテストだった。

A: (前略) 就去别的学校比赛嘛, 可以去别的学校看一看别的学校学日语的人是怎么样的。那个比赛是广州领事馆赞助的, 就那时候也反正也不知道赢了可以去参加他们的那个天皇陛下的诞辰庆祝 party, 那是参加前不知道, 就得奖了之后是可以一起去领事馆参加的, 就这是一个非常好的机会吧, 能接触到日本。

(他の大学にスピーチをしに行くので、そっちで日本語を勉強している人はどんな人なのかを知ることができると思ったんだ。広州の領事館が主催したスピーチコンテストだけど、勝ったら天皇陛下の誕生日パーティーみたいなイベントに行けるのは、エントリーする前には知らなかった。勝ったら一緒に領事館に行ってお祝いできるの。これは本当にいいチャンスだね。日本に触れられるから。)

張: 接触到日本……我觉得还挺模糊的, 就是什么让你感觉到接触到了日本?

(日本に触れる…よく分からないですけど、日本に触れるというのはどういうことでしょう。)

A: 什么样的情况让我接触到日……我想想……

(どういうことか…ちょっと考えさせて…)

張：就是这个接触到日本，对你来说当时具体是怎么体现？

(つまり、具体的にどんな時があなたにとって「日本に触れた！」と感じたのですか。)

A： 嗯，就能有共同话题的人吧，比如说那时候我那个学校的日语专业的人都不怎么喜欢……就没有心思放在学习上。如果能来参加比赛的……都是对日本有兴趣，或者日语比较好的人吧。

(うん、波長が合う人に逢いたかったね。たとえば、あの時、私の大学の日本語学科の人達ってさ、日本語が好きではなかったよ…全然勉強していなかった。このスピーチコンテストに参加する人はみんな日本に興味を持つ、あるいは日本語が上手な人なんじゃないかなと思った。)

張： 哦，当时在自己的大学里面，你觉得就是一起上日语专业的同学都对日语不是那么热心？

(そうなんですか。大学の日本語学科の学生たちがみんな日本語をそんなに好きではなかったですかね。)

A： 对就没有那种共同兴趣爱好感觉，然后如果去别的学校的话，就能更加……就是交流之类的吧。就的确是去了之后真的发现，得奖的人在这里就非常牛，这真的是不一样。然后还有就是参加比赛也能够提升自己的日语水平吧。

(そう、共通の趣味がないというような気がした。後、もし他の大学にいったら、もっと……もっと交流でもできるかなと思った。それで、コンテストに行って、確かに賞をもらった人はみんなすごかったよ。レベルが違う。後は、スピーチコンテストに参加することで自分の日本語力も鍛えられるから。)

スピーチコンテストの話をする際に、Aは大学時代の日本人教師のことを言及した。この日本人教師の優しさが好きで、この人の下で日本語を勉強すれば、さらにほかの日本人と接触する機会もあるとAは思っていた。Aにとって、日本人や日本に関連するものに触れるのが大切であり、同じく日本語や日本文化が好きな仲間も欲しがった。その一方、Aの印象に残ったのはこのスピーチコンテストだけで、他の活動はほぼなかった。

【日本留学に至るまで】

大学に入ってから、Aは将来の進路についても考えており、日本語を専攻として学んだら何ができるか迷っていた。大学1年の時、周りの同期生たちが日本語教師になるというような話をよくしており、当時Aも周りに流されて日本語教師を目指していたが、教師の待遇が

よくないという状況を知り、日本語教師になるのをやめた。また、翻訳者になるのも日本語専攻の学生が多く選択した進路だが、よく考えると、実は翻訳も教師も自分が本当にしたいことではないと A は気づいた。A にとって、教師も翻訳も日本語そのものを使う仕事だが、日本語をツールとして使い、他の何かをしようという気持ちが強かった。それに、A は本科大学に入ったが、あまりよい大学ではないため、出身大学より上のレベルの大学院に進学し、最終学歴をレベルアップする考えもある。そこで、大学 3 年の時、A は日本に留学し、さらに日本で働きたいという思いが芽生えた。

将来のことだけではなく、これまでの人生に感じた悔しさも大きな原動力になった。A は子供の頃からアニメの影響で日本に興味を持つようになり、日本旅行の時感じたリアルな日本も好きで、元々高校卒業した時日本に行きたかったが、母親の反対で行けずじまいだった。大学に入ってから、A は本当の日本に触れたかったが、大学では語学の勉強以外に日本に関連する活動が少なかった。「就没有真真正正的理解到日本这个国家，然后就不是很甘心就觉得自己得到的资源太少，就选择自己出来留学（日本という国のことをちゃんと知らなくて、どうしても気が済まなかった。日本についての資源をなかなか手に入れられなかったよ。だから日本へ留学することにした。）」と A が言っている。日本に行けず、日本に関することを手に入れられない悔しさだけではなく、生まれ育った広東省から出ていき、「外の世界」を見たいという気持ちも強調している。

張：那这里刚好我们也提到了，就是去留学这个事情啊，就是上次也提到说自己就是很向往留学生活啊，就是当时为什么会向往日本的留学生活，是怎么想的？

（ちょうど留学の話になったんですね。前回のインタビューでは自分が留学生活に憧れていたと言っていましたけど、あの時どうして日本での留学生活に憧れましたか。）

A：就可自己一直有一个叶えられない夢，就高中也喜欢动漫小学也喜欢动漫，就一直都很喜欢日本，就偶尔也会来旅游什么的，觉得自己很喜欢这里，然后大学也没能去留学就越得不到就越想要（笑），就喜欢加上一直去不成吧，就觉得自己很遥远，就不想一直待在这个乡村里面，不想待在 Z 市那边，就觉得自己就能见识到的东西太少了，我还是很向往外面的世界。外面的世界指的是日本，特定日本，没有想去别的国家。

（たぶん私にはずっと叶えられない夢があった。小学校も高校もアニメが好きで、ずっと日本が好きだわ。旅行にも行ったし、本当に好きだった。それに大学の時も日本に行けなかったのも、手に入らないものほど欲しくなる（笑）。ずっと行けなかったのも、日本が手の届か

ないほど遠くにあると思っちゃった。本当に、私にとって、ずっとこの田舎に、Z市にいると、世間のこと何も知らなくて嫌だ。やはり外の世界に行きたかった。外の世界と言っても、実は日本だけだったね。日本に限定。特に他の国に行きたいとか考えたことないから。)

Aにとって、日本が「外の世界」だった。当時大学入試で本科大学に入られる好成績を獲得したAの心の中で、初めて日本に留学に行きたいという気持ちが芽生えたが、3年遅れてこの夢を実現させるために頑張り始めた。

当時周りにAをサポートした重要な他者は、大学の日本人教師とAの恋人だった。日本人教師は東京の大学を卒業し、Aの大学で日本語を教えており、Aに日本留学に関する貴重な情報を多く共有した。また、Aの恋人は言語交換アプリで知り合った日本人で、Aが日本に留学したいのは恋人に会うためでもあった。

その後、コロナの影響で日本で受験することはできなかったが、Aはオンライン入試で無事に日本の大学院に合格し、「叶えられない夢」を自分の力で叶えた。

【日本語学習による人生の変化】

2023年4月から入社し日本で働き始めた新社会人Aに、高校時代日本語を学んだ意義を聞いたところ、「改変了我的生涯轨迹（私の生涯の流れを変えた）。」と答えている。

具体的に言うと、まず、日本語試験で高い点数を獲得したことにより、本科大学に入る資格を取ったことはAに自信と勇気を与えた。本科という専科大学と確実にレベルの違う学歴を持つことは、Aに多様なキャリアにアクセスする可能性を見せ、将来の日本留学にもつながっている。

A: 如果没有用日语参加高考……我肯定就没有上本科。

(日本語で大学を受験しなかったら……きっと本科に入れない。)

張: 就是这么肯定吗? 就是肯定是上不了本科。

(本気でそう思いますか。きっと本科に入れないって。)

A: 肯定，真的肯定，不是说笑，真的肯定上不了本科。然后就在当地爸妈找份工作，然后嫁人，哈哈（笑）……生孩子……是噩梦！

(そう、まじそうなんだよ。冗談じゃない。本科に入るわけないんだよ。それで、専科を卒業したら実家で親の人脈で仕事を紹介されて、結婚して、はは（笑）……子供を産んで……

悪夢だよ！)

張：(笑) 哎，这是……你觉得这是噩梦吗？

((笑) え——これ……悪夢だと思いますか。)

A：对真的就是噩梦，就自己……学历不咋地……那只能爸妈找份工作啊。还有就是，可能以后，因为我当时日语就不错嘛，可能我如果没有用日语高考，我可能也会继续去学习日语，可能也会在国内参加 N1 啊，可能做跟日语相关的工作，但是绝对不会出来留学。

(そう、悪夢だ。自分はさ……(専科の場合) 学歴もよくないし……親がいないと仕事見つけられないだよ。まあ、でもあの時日本語も得意だから、高校で日本語を勉強しなくても、たぶん大学は勉強する。N1 も中国で受験し、日本語を使う仕事もするかも。でも、留学は絶対しない)

張：绝对不会去，这么绝对？

(絶対しない？)

A：绝对不会出来留学。

(絶対留学に行かない。)

張：哦……这个绝对不会，为什么这么肯定？

(そっか……この「絶対」って、なぜそう断言できますか。)

A：因为自己没有那个勇气。

(勇気がないから。)

張：自己没有这个勇气。

(勇気がない。)

A：对，如果国内的话就是有种安于现状的感觉嘛，然后来的话又要重新考大学什么的，我肯定上不了本科肯定是来了再上语言学校然后再考大学啊，来这边考大学的话我优势并不比别人高。是吧，大学不是也要考什么语数英的吗？我优势肯定不会比别人高，那我就觉得自己可能考不上然后我就不会来。

(そう、もしそういうふうに中国でずっと暮らしたら、もうそのまま慣れてしまうんだよ。専科だし、日本に行ってもきっと日本語学校に通って、大学を受験しなければならない。それに、別に私は他の人よりできるというわけではないよ。日本の大学入試も日本語・数学・英語を受験するんじゃないか。学力も他の人より高くないから、受かる可能性がないと思っちゃって、そもそも日本には行かない。)

Aは、実家で暮していく可能性を「悪夢」にたとえている。実家で結婚・出産し、他の人と同じような生活を送るなら、「外の世界」を知らず、視野の狭いまま人生が終わるかもしれない。それが最悪な道だとAが認識している。結婚・出産のようなライフイベントを迎えるより、Aはまず自分への社会的評価を高くし、自己実現を果たすことを優先したいと言っている。「就往上走，看自己能走到哪里（上を目指して、行けるところまで行く）」。したがって、高校時代日本語で大学を受験する道を選択し、日本語学習の良いパフォーマンスを大学入試の成績に繋げたのは、Aにとって自分らしく生きるための人生の転機と言えよう。

また、中学校で中止された日本語学習を高校時代で再開することによって、Aはやはり日本語が好きであることを改めて心の中で確認できた。Aにとって、高校時代の日本語学習には多くの困難を感じたが、全体的に「楽しい」「楽」というイメージが強かった。受験勉強で苦勞する時が多かった中、この「楽しさ」がさらに貴重であると感じていた。その実感は、Aが大学の日本語学科に入った直接的な理由であり、その後の日本への留学や就職にもつながっているだろう。この経験で得た気づきによって、Aはキャリア形成の早い段階で日本語を視野に入れ、将来日本語を活かせるキャリアを歩む決意を固めた。

以上のように、日本語は成績・学歴・仕事などの実質的な利益を与えるとともに、精神面では「丰富了我的精神世界（私の心を豊かにした）」とAが言っている。Aにとって、日本文化が好きで、日本という国に憧れているため、日本語を学ぶこと自体が楽しく感じている。日本語が自分に「目標」を与えてくれたため、生きるためのやる気が出られたとAが主張している。もしそのすべての原点が日本語のアニメであるなら、高校時代の日本語学習はその流れにおける重要な転機だと言えるだろう。

5.2 Gのライフストーリー

Gは広西省出身で、2018年に大学入試を受験したが、体調不良で2019年に一回浪人した。塾の宣伝をきっかけに日本語で大学を受験できることを知り、独学で日本語を学ぶことを決めた。大学では日本語専攻ではないが、日本語を学び続けている。それだけでなく、韓国語など、他の外国語も進んで学んでみた。

5.2.1 高校進学まで

小学校の頃、両親はGに一つの習い事をさせたいと考えて、ちょうど日本語教師の親戚がいるため、Gに日本語を勉強する提案をした。あの時、Gは日本のアニメが好きで、アニメにおける日本語音声がわかるとさらにアニメを楽しめると思い、学びたいと両親の提案を受け入れ、日本語を学び始めた。授業は紙カードを使うことが多かった。日本語の仮名や語彙がカードに書いてあり、Gはその意味や使い方を理解した後、複数のカードを使い文に組み合わせるというやり方で授業が行なわれていた。

しかし、初めての日本語学習が中途半端に終わった。日常生活には日本語を使う機会がなく、毎週は週末しか日本語を学ぶ時間がなかったため、知識が定着できず、覚えたそばから忘れる場合が多かった。それに、当時周りには日本語を学ぶ子どもがいなかったため、英語のように学校のクラスメートたちと学習の難点について意見交換することはできなかった。したがって、小学生のGは日本語の学習に困難を感じ、しばらく学んだらだんだん授業に行かなくなった。

その一方、Gは小学校から学校で英語を学び始め、中学校の時英語の成績が徐々に落ちていた。その理由として、中学校の英語教師の教え方が大きな影響を与えたのである。Gの記憶の中で、その教師はいつも生徒たちにテキストを読ませ、文法などの知識に関する解説はほぼしていなかった。テキストを毎日読んでいたが、Gは英語に関し何もわかっていない気がした。

この状況によって、Gは中学校で十分な英語力を身につけることができず、そのまま高校に進学した。

5.2.2 高校時代

【日本語試験を知るきっかけ】

Gは中学校の時から英語学習がだんだん遅れていき、高校に入ってからもうすでに授業についていけなくなった。基礎的な文法を知らないため、読解練習はできず、どのように英語文章の意味を分析し理解するのはわからなかった。塾にも一時的に通っていたが、あまり効果はなかった。このように、英語はずっと成績下位層で、どのように勉強すればいいのか、Gは焦りながら迷っていた。

張：那当时整个学起英语来就是，感觉还挺有压力的。

（あの時（高校時代）英語の勉強はプレッシャーになりましたね。）

G： 嗯对，就是感觉自己是不是学不会语言这方面的东西了，当时是这样感觉。

（そうですね。自分には外国語の勉強もうできないじゃないかという感じでした。）

張：哦……就是直接语言这一方面都开始怀疑了。

（おお……英語だけじゃなくて、外国語学習のすべてを疑い始めましたね。）

G： 嗯对，因为我就感觉其他的好像都没什么问题，为什么就是这个英语不行。

（そうです。ほかの科目はとくに問題なかったんですけど、なぜ英語だけできないのか、わからなかったです。）

その中、高校2年春学期のある日、日本語専門の学習塾が学校に来て、高校生向けの日本語コースを宣伝するのを見かけて、Gは少し話を聞いたら、英語の代わりに日本語で大学入試を受けることも可能だと初めて知った。元々日本のアニメが好きで、幼い頃日本語を学んだ経験もあるため、Gはすぐに日本語試験に興味を持つようになった。塾の料金が高かったため、英語学習がボルトネックになったGは、まず自分で日本語学習を試してみようと思った。

まず、Gはインターネットで大学入試の日本語試験の難易度や試験問題に関する情報を探していた。その中で、SNSで知り合った日本語試験経験者は貴重な経験を共有し、日本語試験の難易度、試験問題の問題形式、作文等に関し、Gが質問したことをすべて回答した。共有された経験はネットで見つけた情報と大きな差はないため、Gは安心した。リアルな体験談を聞いたことがGの決意を固める重要なステップだった。

そして、2018年の夏休み、Aは2ヶ月かけて、日本語の文法・語彙を初級から練習問題をしながら学んでおり、日本語の本もすこし読んだ。アルファベットより、日本語の仮名はGにとって図形に似ており覚えやすいと感じ、仮名の読み方がわかると、そのまま単語も読め

るのは、新鮮な体験だった。それに、仮名以外に漢字の表記も多くあり、中国語母語話者にとって受け入れやすいと実感した。2ヶ月の学習を通して、日本語は英語より理解しやすく、塾に行かず、自分で日本語を学んでも問題なさそうだとGは判断した。したがって、高校二年の夏休みが終わり、三年に入った時点で、Gは英語をやめ、全力で日本語の受験勉強をすることに決めた。

【日本語学習の進め方】

Gが知る限りでは、現地では日本語やドイツ語を第一外国としてクラスを開設する学校もあるが、Gが在籍する高校はそのような仕組みがなかった。Gと同じように日本語を選択したクラスメートが一人いて、全学年で日本語の受験勉強をしているのはこの二人しかいなかった。このような厳しい状況で、Gは真剣に大学入試に向けて日本語の受験勉強を始めた。

Gはまずオンライン日本語コースを受講した。Gは大手学習塾が提供しているオンデマンド日本語コースを購入し、授業の動画やスライド、テスト問題を利用して独学し始めた。動画では文法などの知識の解説がわかりやすく、学習塾専用のアプリでは学習進捗確認や学習の継続を促す機能も搭載されており、Gは比較的高いモチベーションを保って日本語を学ぶことができた。当時まだ高校生であるGは十分な情報収集をできておらず、オンデマンド授業以外にリアルタイムの日本語コースもあるのは知らなかった。録画の講義になるため教師とやり取りをする機会が全くない一方、学校での学習時間が長い高校三年生のGにとって、自分のスケジュールに沿って、夜などの時間を利用してオンデマンド授業を受講できるのは便利であった。

Gはオンデマンド授業を利用しながら、自分で「単語→文法→読解→作文」という流れで日本語の知識を身につけた。つまり、単語を暗記してから、文法を勉強し、その後文章を読み、読解練習をする。文章がわかれば、自分で文を作り、作文を書いてみる。このように順を追って自分なりのペースで一步一步進めた。しかし、このような学習方法はGにとって物足りないと感じ、大学入試の外国語科目にはスピーキングテストがないものの、効率的に知識を暗記するために、Gは進んで日本語の口頭練習を始めた。日本のドラマや映画を見る時も日本語の字幕から単語や文法を勉強していた。

オンデマンド授業以外に、Gは作文の勉強に自信がなく、最後の復習の段階で、自分でネットで日本語作文を指導できる教師を見つけた。毎週オンラインでこの教師に作文をチェックしてもらい、書き直ししながら、作文がだんだん上達した。作文以外の学習は依然として独

学で進んでいた。

また、Gは同じく日本語を学んでいるクラスメートとも情報交換したり、サポートし合ったりした。クラスメートは少人数制学習塾に通っており、毎週の週末の夜日本語授業を受けていた。Gは時々クラスメートに塾の先生に自分が書いた作文をチェックしてもらうように依頼したり、塾が配布した練習問題を共有してもらったりした。一方、Gが質のよい日本語問題集を見つけたらクラスメートにシェアしてあげることもある。しかし、やはり周りには日本語を学んでいる人がほぼいなかったため、高校時代Gはこのクラスメート以外に、リアルな生活では他の日本語学習者に繋がったことがなかった。

このように、他の高校生がほぼ学校のスケジュールで勉強を進めている一方、Gは日本語学習のために多くの情報を収集し、学習プランを立て、初めて自分で外国語を学んでみた。その中、Gは自己責任の意識が強かった。

(ネットで作文の教師を見つけた話の後)

張：原来如此，那我觉得你在收集情报这方面，其实还是下了相当的功夫的。

(なるほど。情報収集について、かなり頑張ったと思いますよ。)

G: 嗯算是吧，因为我当时只有我，就是自己为自己，嗯……就是自己给自己报了日语高考，然后就觉得起码自己要努力找一下这方面的东西，因为我家里人虽然说支持我，但是对这方面不太了解，然后……嗯，所以我自己起码要努力找一下。

(まあ、そうですね。あの時は自分しかいなかったから、自分のために、うん…自分で自分のために日本語を選んだので、自分で頑張って情報を探さないと。家族は私のことを応援していますが、日本語の勉強についてよくわからなくて、だから……うん、だからせめて自分で頑張って探さないとね。)

Gは当時は他の科目の勉強も忙しくて、大学入試に必要な知識をすべて学べるか不安に思っていたが、最後は無事に日本語能力試験 N2 レベルの日本語力を身につけ、復習のための時間も十分取れた。英語を学ぶ時の要領の悪さと違い、日本語を学ぶ時日々上達を感じられるため、全体的に楽だとGは感じていた。

【グループチャットへの参加】

高校時代の日本語学習は主にオンデマンド授業によって行なわれており、教師からのサポ

ートがほぼなく、日本語学習に関する話をする相手はあのクラスメートしかいなかったという状況にあったが、オンラインで日本語学習者同士のグループチャットへの参加はGの日本語学習に大きな影響を与えた。

日本語を学び始めたばかりの頃、プレッシャーが大きくなっている時期があった。最初、Aはできるだけはやく進めようとした。日本語の文法には複雑なところがあり、教材を繰り返し読んでもわからないことが多かった。しかし、やはり一人で外国語を学んでおり、自分より日本語能力のレベルが高い、随時疑問を解決してくれる人がいなかったため、わからないことが出てきても、Gはわからないまま依然として学習の進みが速かった。わからないことが多くなってきたと伴い、日本語学習がますます困難になっており、Gは一時的に落ち込んでいた。

G: 就是当时学的话感觉就是，嗯也压力有点大，然后感觉自己会不会学不完，然后有些难的地方，就是一直不太理解，然后学不懂就感觉自己是不是……是不是也像英语一样只能就一直停留在某个分数段，当时可能这段时期是比较有点沮丧，然后后来的话这方面疑问得到解答以后我就感觉……嗯……好像……就是没那么多困难了，然后后面就是一心就投入到那个日语学习上面了。

(あの時はまあ、ちょっとプレッシャーを感じましたね。知識は全部学べるかとか。それに、難しいところもあって、ずっとよくわからなくて、まさか……日本語も英語みたいに、これからはずっとこのレベルにとどまるんじゃないかと思っちゃいました。ちょっと落ち込んだかもしれません。それで、あとはその辺の問題を解決できた後……うん……なんか……やりやすくなった気がしました。それからは日本語の勉強に集中できるようになりました。)

落ち込んでも、自分が用意した日本語の模擬テストをすると、点数が英語より高かったため、もう少し頑張ってみれば、このボトルネックを突破できるかもしれないとGは自分を励ました。

そこで、「問題を解決できた」転機は、グループチャットへの参加であった。Gが購入した日本語の参考書の表紙では、この出版社が運営している日本語学習者向けのSNSグループチャットのコードが載っており、Gがそれを通してグループチャットに入った。

張: 这个整个学习的进度中，大概是一个什么时间点加入那个答疑群？

(日本語を勉強している中、大体どの時点であのグループチャットに入りましたか。)

G: 大概是中后期吧，我感觉就是，自己有些问题是就是实在是很需要人家回答，然后而且当时也堆的比较多多的问题，就想找人问，然后就想一想就是要不就加入答疑群看看吧。前面没有加是因为怎么说呢，我不太习惯加那种群，然后也不知道该说什么好，后来发现是都可以随意问的后来，后来我才慢慢开始就是把我疑问就发上去，然后向别人询问。

(後半でしたっけ。本当にわからないので、誰かに答えてもらいたかったです。あの時はもう問題山ほどあって、わかる人に聞いたかったですよ。じゃこのグループチャットに入ってもいいかなと思いはじめました。この前は入らなかったのは、なんというか、こういうグループチャットがちょっと苦手だったからね。何を言えばいいかわからなくて。でもこの後は別に自由に発言しても構わないと気づいて、ようやく聞きたいことをグループチャットに送って、他の人に聞けるようになりました。)

グループチャットが苦手なGは日本語学習のためにチャットに参加し、意外と話しやすい場所だと感じていた。この後、Gは進んでネットで探し、趣味として日本語を学んでいる人同士のグループチャットにも参加した。いずれのグループチャットも無料で、参加人数も多く、日本語学習に関し毎日活発に意見交換がされていた。日本語学習者の多さに少しびっくりしたとともに、よく発言しているレベルの高い人も多く、Gはそれらの学習者に感心していた。Gは教師からのサポートがほぼなかったため、よくグループチャットで質問をし、答えてくれる人がいたり、いなかったりしたが、返事が来る度にうれしかった。長い間日本語学習の疑問に悩まされていたGはネットでサポートしてくれるコミュニティを見つけ、疑問を解決できるようになり、これらのグループチャットは当時のGにとってますます必要不可欠な存在になった。Gはこのように日本語学習を続け、レベルアップするにつれて、前わからなかったことや、グループチャットでも解決できない疑問を、時々自分で明らかにすることができるようになり、再び前向きな気持ちになった。

また、日本語学習に関する交流だけではなく、Gはグループチャットでよくやりとりをする学習者たちとネット上の友達になり、高校の時から日本語学習や共通の趣味について時々話すようになった。

【周囲の反応】

Gが日本語を選択することに対し、家族は日本語学習を一人で本当にできるか、大学入試

はいい成績を出せるかについて心配していたが、特に反対はせず、G のことを見守っていた。

学校のクラスの教師たちも初めて日本語受験生のことを知り、G のことが興味深いと思い、気になっていた。他の科目の教師に、日本語の勉強はどんな感じか、難しいか、なぜ日本語で大学を受験することにしたかなど、たまに聞かれていた。その時、G は「不难（難しくない）」「本来就自己感兴趣（日本語に興味があるから）」と答えた。特に英語の教師は G の日本語学習に大変興味を持ち、時々 G に日本語の文法について聞いて、英語と比較していた。

また、G は英語をやめ、日本語を学ぶことによって、クラスでは珍しい存在になった。クラスメートたちも冗談交じりにあることばは日本語でどう表現するかなど、G に日本語を話してもらったり、日本語の表現を教えてもらったりした。それらの冗談半分の話に対し、G は特に抵抗感がなかった。

張：哦——这种行为你是怎么看待的？

（おおーこういう行為をどう思いましたか。）

G：嗯……其实嗯……我觉得还好，不算很反感。

（うん……実は……まあ、別にいいんじゃないですか。嫌いではないです。）

張：哦，对这个不算很反感的话，那算一种比较积极的态度吗？

（嫌いではないというのは、逆にいいことだと思いますか。）

G：嗯，是有一点，因为感觉，怎么说呢就是，我熟悉的一个东西大家竟然，就是很多人竟然都对这个不太了解，然后觉得有点……怎么说呢，很神奇的感觉。

（うん、少しそう思いました。何故かというのと、何というか、私がよく知っていることを、まさか他の人みんな知らなかったんですよ。ちょっと……何というか、不思議な感じでしたね。）

張：神奇的感觉？

（不思議な感じ？）

G：嗯……就是，我特别熟悉的一个东西，但是大家对这个东西竟然都不是很了解。就好像 ta 们学的英语然后，嗯……我也不知道怎么形容，就是说大家竟然对这个东西不了解的那种感觉，我觉得有点稀奇吧。

（うん……つまり、私がよく知っていることですが、みんなは知らなかったです。みんなは英語を勉強しているし、うん……私もうまく説明できなかつたんですけど、これを知てる人いないか、まじかという感じで、ちょっと信じられないと思いましたね。）

日本語という、周りの人ができないものが、自分ではできるという状況に関し、Gは不思議な気持ちで、ポジティブに捉えた。高校まではそのような体験がなかったため、Gにとって非常に印象深い出来事で、少し優越感を覚えた。

しかし、Gが少し気になったのは、学校から日本語受験生への配慮がほぼなかったことである。英語教師の了承を得て、Gは英語授業を聞かずに日本語学習に専念してもよいが、英語授業の時間も他に行く場所がなく、毎回そのまま教室で英語教師の講義の声に堪えながら日本語を学んでいた。当時、芸術大学を目指す受験生は受験のスケジュールによって授業に行かず美術や音楽の練習をすることができるとなっているが、Gは英語授業の時教室から離れ、日本語学習環境を確保することはできなかった。

5.2.3 大学入学以降

体の不調で、Gは2020年一回浪人し、大学に進学した（浪人時代のことについてGはあまり詳しく語らなかった）。二回目の大学入試において、日本語試験で予想以上の好成績を獲得でき、Gは満足だった。

【日本語への情熱】

Gが大学に入った時、新型コロナウイルスの感染が広がり、緊迫化する国際情勢の影響もあり、外国語を専攻として学ぶのは将来のキャリアのプラスにならないとGの家族は考えており、Gが日本語学科に入ることを反対した。したがって、Gは他の学部で大学生活を始めた。

しかし、その学部で学ぶものはGにとって抵抗感はないが、強く興味を持つとは言えず、勉強すればするほど、やはり日本語のほうが好きだと思っている。それに、高校時代は受験勉強のためにできるだけ早く知識を吸収しようとしたため、特に興味のあるところをきちんと考える余裕がなかったと痛感し、また、日本語ができるのは自分の強みになると思い、Gは大学に入ってから、授業以外の時間を使い、オンラインコースを利用し日本語を勉強し続けた。大学では高校のような速いペースではないため、Gは十分な時間をもって日本語に関する思考を深めた。そこで、Gは日本語のことばの使い方にとどまらず、ことばはどのように構成されているか、表記の仕方の背後にどのような原理があるかなど、無意識に言語学

に関する興味も芽生えた。一方、専攻の学習はそれほど熱心ではなく、講義を聞いた後、たまたまに復習をしている程度だった。

なぜ日本語が好きなのか、Gは以下のように述べている。

張：（前略）就感觉你很喜欢日语，你觉得日语哪些地方让你觉得很有魅力？

（（前略）本当に日本語が好きですね。日本語のどんなところが魅力的だと思いますか。）

G： 嗯，我想想……怎么说呢我想想就是，嗯……可能这方面跟中文有点像吧，就是说它有时候读音……因为他有音读还有训读，然后读音有时候一个字可以有好多种读音，一种读音写出来可能写出来不同字，然后我觉得这点很神奇很有意思。然后还有的话就是，一句话比如说……你看它其中有一些汉字它看起来可能是那个意思，但是你再去翻译的话可能就是另一种意思，这种地方很有意思。

（そうですね……何というか、うん……なんか中国語と似ていますね。発音って……音読みと訓読みがあるんじゃないですか。同じ文字なのに発音が違うとか、一つの発音でも違う書き方があるのが、不思議で面白いと思います。それに、たとえば一つの文は……その中で漢字があって、中国人から見るとこういう意味だなと思っちゃって、実は翻訳すると全然違う意味になる、というところも面白いですね。）

張：那主要是出于一个中日比较这样一个视角？

（大体中国語と日本語との比較という視点ですかね。）

G： 嗯对。

（そうですね。）

Gは子供の頃日本のアニメに興味があるのは日本語学習の大きな原動力だったが、大学に入った後、日本語そのものにも興味を持つようになった。したがって、日本語学科に入れなかったが、Gは大学を卒業したら日本語に関連する大学院の修士課程に進む、または日本へ留学に行くことで、これから日本語を一つの学問としてさらに深く学んでいきたいと思っている。

【外国語学習の試み】

大学に入ってから、日本語以外に、Gは他の外国語も学んでみた。その中、一度挫折した英語学習を大学時代再開し、高校の時よりスムーズに進めた。

Gは高校時代日本語を独学した経験を英語学習に生かし、ようやく要領を掴めたと感じた。大学では日本語受験生向けの日本語授業がなく、英語が必須科目であるため、英語の基礎ができていないGは大学一年の時からまた自分で英語学習を始めた。高校の頃、英語授業についていけず、どのように学べばよいか全くわからなかったが、大学のGは高校時代の日本語学習のように、順を追って少しずつ英語の基礎知識を身につけ、不足している箇所を補った。特に文や単語を読み上げながら書くというやり方は効果的だった。そして、自分で基礎を固めたため、大学の英語の講義も特に難しく感じたことなく、受け入れやすかった。「原来觉得真的好难，感觉都看不懂，然后现在觉得，也没有那么可怕（昔は本当に難しくて何もわからないと思ったんですよ。でも実はそんなに怖いものじゃないと、今気づきました）」。学べば学ぶほど、Gは外国語の知識には構造があって、知識を構造化した後で学ぶとそれほど困難ではないと気づいた。日本語の単語が仮名や漢字で構成されていることと似ており、英語の単語も語根からなっている。そう考えると、過去苦手な単語の暗記も効率的にできるようになった。英語学習に関し、Gはようやく自分に合ったペースや学習方法を発見し、常に成長していると実感した。

張：自学对你来说，跟老师的这种教学相比有什么优势？

（独学は先生の授業と比べて、どんなところがいいですか。）

G：自学的话，我感觉就是……比如我每天可以比如说制定一个学习计划，然后我可以根据我的空余时间决定学多少，然后要学哪里。可以从我的弱项开始学，然后逐渐的就是嗯……我想一下，从弱项开始学，然后就是逐渐的……我想要分区域吧，还是什么分……分类提升吧这种感觉。

（独学は、なんか……例えば、私は毎日学習計画を立てることができます。スケジュールによってどのぐらい勉強するか、何を勉強するかを決められます。特に私の弱いところから……何というか……弱いところから、だんだん……カテゴリーに分けて、なんか……カテゴリー別に能力を伸ばしていくという感じでしたね。）

張：那这种自学的方式，在高中的英语学习里是没有达成的？

（じゃこの独学のやり方は、高校の英語学習でできなかったのですか。）

G：嗯对，因为当时本来是时间比较少，我当时要写比如说英语老师布置的作业之类的，就没有时间再自学了。

（そうですね。あの時はスケジュールがきつかったですね。英語の宿題もやらないといけな

かったですし、もう自分で勉強する時間がなくなりました。)

インタビューをする際に、GはCET (College English Test、中国の大学で実施されている全国統一の英語能力試験) 試験に申し込み、受験の準備をしている。Gが在籍している大学ではCET4 (およそ英検2級～準1級レベルに相当する) の取得が卒業の要件に含まれており、Gはすでに合格したが、さらにCET6 (英検準1級レベルに相当する) にも挑戦してみたいという意思を示した。卒業に必要な資格ではないが、Gはさらに難易度の高いCET6を受験する理由について、この挑戦を通して、過去不足していることをできるだけ補い、自分の英語能力の限界がどこにあるかを確認したいと言っている。AはもしCET6という課題を乗り越えることができれば、さらにほかのことも努力し挑戦してみたいと思っている。疲れも感じているが、諦めはしない。成功すれば、達成感やモチベーションをもらえる。失敗したら少し落ち込むかもしれないが、それをきっかけに自分の弱いところも見つけたため、まだ学び続けると、Gは過去よりかなり自信を持つようになり、前向きな姿勢を示した。

英語以外に、Gは韓国語とドイツ語も自分で少し学んでみた。韓国の小説に興味があり、Gは入門レベルの韓国語を学んでいた。また、ネットで偶然にドイツ語学習に関する経験談を読んで、友達もドイツ語を学んでおり、自分もやってみようという気持ちでドイツ語学習を試みた。この二つの言語は日本語、英語より難しいと感じたが、すでに外国語を独学する経験を持っており、自分に合った学習方法もわかったため、Gは焦らず自分なりのペースで学んでいこうと思っていた。当時、Gにとって、特に韓国語とドイツ語で何かを実現しようとし、あるレベルに達しないといけないという考えはなかった。少しずつ進めており、あまり難しく感じたらそこで一旦学習を中止するという、遊びのような気持ちで一時学んでいた。Gにとって、他の科目の勉強は既存の知識を学ぶだけであるが、外国語を学ぶのは、そのルールに沿ってことばを使い自分なりに応用するゲームのようなものであり、自分の創造力が見られるため、学ぶモチベーションが高いわけである。

高校時代、英語学習の挫折経験で自分が外国語学習に向いていないと一度思っていたGは大学で外国語を学ぶことから楽しさを感じ、自分がほかの科目より外国語学習に強い興味を持っていると気づいた。

【日本語学習の意味】

「もし高校時代は日本語を勉強せず、そのまま英語で大学入試を受けたら、今の人生はど

うなっているかと思いませんか。」という質問に対し、Gは多くの可能性を考えていた。

まず、実利の面で考えられたのは、そのまま英語を学び続けても、成績が上がる可能性はほぼない。日本語試験で引き上げた点差がなかったら、現在の大学に入ることはできない。利用できる教育資源が豊かで、自由に選択でき、新しいものに挑戦する機会も多いため、現在在籍している大学に入ったのは、Gにとって視野を広げる機会であり、よりよいキャリアを築くことにも繋がっている。

また、もし大学入試の日本語試験という機会がなく、他の何かきっかけもなければ、おそらくこれから一生本気で日本語学習に取り組もうとしないとGは考えている。中国では、日本語より、英語学習は絶対的な主流であるため、進学も就職も、英語力があればさらに可能性が広がり、機会も多くなる。したがって、苦手でも、日本語より、Gはおそらく英語学習に多くの時間をかける。一方、日本語が好きでも、趣味のレベルにとどまり、学習する余裕がないかもしれない。

日本語学習を通して知り合った友人もGにとって大切な存在である。高校で一緒に大学入試の日本語試験に向けて受験勉強に取り組んだクラスメートは、大学に入ってから頻りに連絡を取っており、緊密な友人関係を築けた。また、Gに大変サポートをくれた日本語学習者同士のグループチャットで知り合ったネット上の友達も時々Gと日本語学習や日常生活のことについて話している。このすべての関係性はGにとって貴重な繋がりで、「当時認識他们也还是挺好的（出会えてよかった）」とGは言っている。日本語を学び続けてきて、現在は日本語のコンテンツを翻訳なしで利用でき、共通の趣味を持つ友人と日本語に関する話題について話すことも日常の一部になった。Gはそれらを「生活方式上の改変（ライフスタイルにおける変化）」としている。

それに、日本語学習の成功体験の影響で、Gは英語学習の挫折によるトラウマを乗り越え、外国語学習に対する自信を取り戻した。元々日本のアニメが好きで、子供の頃から日本文化の影響を受けてきたため、英語から日本語に変えた時も特に怖いというレベルではなく、ただうまくいけるか、少し不安だった。その後日本語学習で様々困難を経験し、最終的にはスムーズに進めた。元々英語学習に対しトラウマを抱えており、外国語学習が難しくて、失敗したら怖いと思っていたGは、独学で日本語学習を試みた経験から、外国語学習は自分が思ったより困難ではないと気づいた。その結果、外国語学習に対するイメージが変わったとともに、進んで英語、さらに韓国語やドイツ語を学ぶようになった。

G: (前略) 就是总是感觉(外语学习)可能会有点难, 然后就保持那种心态。那因为如果没有学(日语)的话, 就可能觉得所有的都很难, 然后有一些可能都不会有兴趣。

((前略) ずっと(外国語学習) 難しいと思っていました。もし日本語を勉強しなかったら、たぶん外国語全部難しいとずっと思っちゃって、興味をもって勉強するなんて有り得ないですよ。)

張: 就会觉得它很难, 但是因为学了日语之后, 你就对它们没有畏难情结了。

(難しいですね。でも日本語を勉強したら、そんなに難しくないと思うようになりましたか。)

G: 就感觉就是总是想试一试嘛, 就是想先试一下再说。

(これからはどうなっていくかわからないけど、まずはやってみようと思っています。)

張: 先试一下再说?

(まずはやってみよう。)

G: 嗯, 因为感觉我应该就是就算不能全部学会, 感觉也可以学到一点东西。

(そう、全部できなくても、すこしでも勉強になればいいと思います。)

張: 哦, 学到点东西就可以了, 就是也其实也没有要求很多的感受?

(おお、すこし勉強になればいいというのは、そんなによくできなくてもいいってことですか。)

G: 嗯对, 就是起码比完全不了解然后就一直保持那种害怕它, 困难的那种心态要好, 我觉得。

(そうですね。(外国語は) どんなことなのかまったくわからないまま、ずっと難しい、できないと思込むよりは増しだと思います。)

このように、外国語学習に対し、G は考えすぎる前に実践する勇気を持つようになった。キャリアアップに必要な英語も日本語も順調に学んでいると同時に、趣味として韓国語やドイツ語の勉強も楽しめるのが大きな変化だと言えよう。もし高校の頃、日本語を選択しなかったら、このような変化は遂げないと G は考えている。

さらに、外国語学習にとどまらず、全体的に何かに挑戦する意欲が強まったというのが最も大きな変化だと G は考えている。過去はゼロから何かを学ぶのを怖がっており、試す勇気はなかったが、現在は進んで挑戦しようとする前向きな姿勢になった。例えば、G は現在、プログラミングも独学している。昔からプログラミングに興味を持っており、このスキルも進学や就職に役立つ可能性があるという長い間考えているが、本気でゼロからプログラミング学習に取り組み始めたのは、日本語や英語を学ぶ際に覚えた達成感の影響が大きかったため

ある。プログラミング学習において、Gはまず自分で簡単な仕組みのゲームを作ること为目标としており、もし時間があれば、IT関連の資格試験に関する学習もしてみたいと考えている。高校二年最初に日本語を選択した時、Gは日本語学習が自分の人生にそれほど広い影響を与えてくれるとは想像もつかなかった。

最後に、Gはこれまでの人生を振り返ってみると、日本語を自分にとって大きな可能性をもたらした「一条新的路（新しい道）」と例えている。

G: 让我知道我不必说就是说……勉强去学我不太擅长的一些那个东西，然后我自己也可以选择别的我想学的，然后也可能有可能学好的那种东西。这是全新的，全新的另一条路的这种感觉吧。

（私がわかったのは……向いていないことを無理矢理勉強する必要はないってことですね。そして、実は、自分が学びたいこと、得意なことを選んでもいいです。（日本語は）完全に新しい、もう一つの道という感じですね。）

（中略）

張：以前学英语就是被迫的是吧？

（昔、英語は勉強させられた感じですか。）

G: 嗯……差不多，就反正就是跟着大家一起学嘛，没想过就是也有别的，就是别的路可以走这种感觉。

（うん……大体そういう感じですね。みんなと同じように英語を勉強するんで、なんか、ほかの道があるとは全然思わなかったです。）

高校時代英語学習に苦しんでいたGは、日本語を選択したことで、新たな可能性を見つけられ、自分が向いていることに取り組みばいいとわかった。

Gの人生は日本語で大きく変わった。より偏差値の高い大学に入り、サポートしてくれる友達を作り、さらに高校時代の日本語学習の成功体験によって、過去のトラウマを乗り越え、新しいものに挑戦する勇気も手に入れた。現在のGは、具体的なキャリアプランはまだ決めていないが、日本語を学び続ける意思は変わらず、英語の資格勉強やプログラミング学習も進めており、充実した生活を送っている。

5.3 Yのライフストーリー

Yは北京市出身で、教育資源が集中している首都であるため、子供の頃から厳しい受験競争のプレッシャーを受け、塾通いで忙しかった。中学校から日本語を第二外国語として学校で学び始め、高校に入ってから日本語を第一外国語にし、高校二年は英語学習を完全にやめ、そのまま2019年に日本語で大学を受験し、理工学部に入った。大学時代も日本語を学び続け、現在は大学院入試に向けて受験勉強をしている。

5.3.1 高校進学まで

【英語学習に関する不快な思い】

Yの姉は英語成績がよくないため、Yの両親は子供への英語教育を非常に重要視するようになった。したがって、Yは幼稚園から、塾で幼児向けの英語入門コースに通い始めた。英語だけではなく、北京では全体的に教育における競争が激しくて、幼い頃から週末を塾で過ごす子供が多く、小学校に入ったYも例外ではない。

Y: 学校什么时候开始学英语的我不记得了, 我的小学是纯靠课外班垫起来的, 就是校内知识我已经……怎么说呢, 就是因为我小学学东西基本上纯靠课外班, 可以这么说。

(学校ではいつ頃英語授業が始まったかも覚えていない。私の小学校は塾ばかりだったわ。学校での勉強はもう……なんというか、嘘じゃない。私、小学校の勉強は全部塾でやったと言ってもいいよ。)

张: 那为什么呢? 学校的教育不够好?

(なぜこうなりましたか。学校の授業はよくなかったですか。)

Y: 因为北京就是小学就是卷。我小学是……我周末是满课(笑)。四、五年级的时候就这样

(北京の小学校はやばいよ。私の小学校時代はさ……週末は全部塾だった(笑)。四年、五年の頃はもうこうなっちゃったよ。)

张: 四、五年级的时候周末是满课……那你当时的小学生活是一种怎样的体验呢?

(四年、五年の頃は週末全部塾でした……じゃあの時の小学校生活はだいたいどんな感じでしょうか。)

Y: 我一个词来概括就是上2休5的感觉, 就是因为在外面学的更快, 压力更大, 所以校内的知识对我来说反而是比较轻松的, 而且要抓紧时间在校内玩, 就是这么一个状态。因为我其实

当時就是周一到周五工作日有的时候晚上会有课外班要上，就所以我的娱乐时间基本上就是集中在一个在校的时候。

(一言でいうと週休5日制だよ。塾での授業ペースが速くて、プレッシャーがもっと大きかったので、私にとって学校での勉強は逆に楽だった。学校にいるうち思いっきり遊んでいる状態だった。実は週末だけではなく、たまに平日の夜も塾なので、リラックスする時間は学校にいる時しかなかったよ。)

このようなスケジュールのきつい小学校生活を送る中、特に英語を勉強させられたことはYにとって不快な記憶だった。塾での英語教育は、生徒の興味に関係なく、ペースの速い知識詰め込み型の授業だった。常に文法や語彙の暗記をさせたり、練習問題をさせたりして、できるだけ早く進めるというやり方に対し、Yは抵抗感が強かった。特にYの印象に残ったのは、夜まで塾でテキストを暗唱させられたことである。あの時毎週木曜の夜6時から9時までは英語の授業があり、Yはテキストを暗唱する宿題ができなかった日があった。その日、塾の英語教師にテキストを暗唱できないと家に帰られないと言われ、本当は家に帰りたかったが、9時過ぎ授業が終わってもYは塾に残ったままテキストの暗唱に苦しんでいた。元々英語に全く興味がないというわけではないが、塾通いによって、小学校からYは英語に対するイメージがネガティブになり、英語学習を嫌がるようになった。

中学校は中高一貫校のため、進学のパレッシャーがほぼなくなり、長期間続いてきた塾通いが止まった。しかし、元々北京の大学入学統一試験の英語試験が他の省より難易度が高くて、Yが通っていた中高一貫校も特に早い段階から英語教育に力を入れることになっており、まず最初の二年間をかけて中学校レベルの英語知識のすべてを生徒に勉強させるのは一般的だった。このようなペースで、Yは中学校三年が終わった時点で、すでに学校の授業で高校レベルの英単語リストを速いスピードで一周した。

張：这种学习节奏是从初中开始的？

(この英語学習のペースは中学校の時から始まりましたか。)

Y：初中啊，我们是那个……本校连读嘛，所以就……我们是这样的，我们是中学用两年学完初中的知识，然后应该是初三的那一年做一些高中的打基础，然后到正经上高一的时候……对。

(確かに。あのう……私たちの学校、中高一貫校じゃないか。だから……私たちは大体、二年間で中学校レベルのものを全部勉強して、中三は高校の基礎知識を勉強した。そして高一

になったら……はい。)

張：对什么？

(なんですか。)

Y：我们会比正常高中节奏快一点，因为初三的时候就在学，在别人备考初三的时候，我们在学高中的知识。

(私たちの高校も普通の高校よりペースが速い。だって、他の人が高校受験のために復習をする時、私たちはもう高校レベルの知識を勉強しているんだよ。)

張：那你们整个英语教学推的还是相当快的我感觉。

(英語教育を進めるスピード、なかなか速かったですね。)

Y：对很快，很恐怖我觉得。

(確かに速かった。まじでやばいと思ったよ。)

すべての科目の中で、英語がYにとってもっともプレッシャーを感じる科目だった。一方、中学校は全寮制で両親から日常生活や勉強への干渉も少なくなり、Yは反発心が起き、学校での勉強、特に英語学習がおろそかになった。あの時、毎日の朝英単語の小テストがあり、他の科目の勉強も忙しくて、Yはどうしても英単語の暗記に時間をかけたくないと思い、毎回カンニングペーパーを作ったり、隣のクラスメートの回答を見たりしていた。このように、中学校時代、Yは英語学習に真剣に取り組んでおらず、英語の成績がますます悪くなった。

【第二外国語としての日本語学習】

Yは子供の頃から日本のアニメが好きで、アニメの中の日本語を聞き続けてきたため、日本語を学びたいという気持ちも少しあったが、その意欲が強かったとは言えない。

Yが初めて日本語を学ぶのは中学校だった。当時Yが在籍する中学校では、選択科目として第二外国語科目が提供されている。学びたいと時々考えていたが、突然日本語を学べる機会が目の前に現れた。中学校入学したばかりで、授業もまだそれほど忙しくなかったため、Yはあまり考えもせず、第二外国語の日本語科目を履修することにした。

中学校の日本語学習はYにとって難しくなかった。アニメの日本語に馴染んで、最初に仮名はわからなくても、挨拶や日常用語は聞いてわかる程度だった。仮名の暗記は少し苦手だったが、できた後学習が徐々に順調に進むようになった。学校での第二外国語教育は成績評価や進学にほぼ関係なく、教養として行なわれているため、受験に特化した知識詰め込み型

教育ではなく、日本語教師は普通に教材に沿って、生徒たちとやり取りしつつ日本語知識の解説を行った。それに、生徒たちに日本語を応用させ、会話力をアップさせるために、主に日本人と会話する機会として、週に一回日本人教師の授業が設けられた。Yは日本語授業で他の授業のような受験勉強の緊張感は感じておらず、楽な気持ちで楽しんで受講していた。

5.3.2 高校時代

【日本語試験を知るきっかけ】

中国ではほぼすべての高校の授業スケジュールは学校で決められ、生徒に自由度がゼロだと言っても過言ではないが、Yが在籍している北京の学校は単位制を導入し、国語・数学・英語・体育のような必修科目以外に、芸術や第二外国語等の選択科目が設けられており、一定の単位を修得しなければならない。必修科目と選択科目の授業以外の時間はすべて自習時間とされている。

中高一貫校でそのまま高校に進学したYは、高校一年から日本語を第二外国語から第一外国語に変えた。

張：那当时为什么想到把日语选为第一外语而不是像以前那样继续按照二外上下去呢？

（あの頃、なぜ日本語をそのまま第二外国語として勉強していくのではなく、第一外国語にしましたか。）

Y：啊，因为一外班有更多课时，我想多上日语课，就很简单…

（あ、第一外国語クラスだったらコマ数が多いから、めっちゃシンプルな気持ちで、もっと日本語授業を受けたかっただけ。）

張：原来是这样，那为什么想多上日语课呢？

（なるほど、じゃなぜもっと多くの日本語授業を受けたかったですか。）

Y：因为我这边上日语课的体验很好，很喜欢上，所以就很简单地想多上了…就虽然可能喜欢多上课比较费解，但对当时的我来说，日语课就像“正规课程外、额外地能学自己喜欢的东西”的这么一门课。课时安排得开的话，不上日语课也就是自习而已。

（学校での日本語授業は本当に良かった。好きなので、もっと授業に行きたいなとシンプルに思った。まあ、たぶんもっと授業を受けたいのはおかしいんだけど、あの時の私にとって、日本語授業は「教科の勉強のほかに、自分が好きなものを学べる」時間だった。時間割を決

めたら、日本語授業に行かなくても自習しかなかったけど。)

幼い頃から週末を塾で過ごしたYにとって、日本語授業のコマ数を増やすのは、好きな事を学べるリラックスの時間を延ばすことになる。ただ、第一外国語と言っても、実は毎週日本語授業のコマ数を少し増しただけで、第一外国語の英語ほど課題量もテストも多くなかった。英語は決められた単位数を修得しなければならないため、Yは依然として英語と日本語を同時に学んでいた。それに、日本語を第一外国語にしても、これから英語ではなく日本語で大学入試を受けることになるというわけではない。高校一年の時、偶然に学校の日本語教師から大学入試には英語だけではなく日本語試験もあるという話を聞き、少し興味を持ったが、Yは深く考えなかった。何しろ周りには真剣に日本語を試験科目にすると考える人はいなかった。Yとともに第一外国語の日本語クラスに在籍している生徒も複数人いたが、すべての人はそのまま英語で大学を受験するつもりだった。未知のリスクがあるかもしれないため、知らない道を歩くのは、大きな勇気が必要である。日本語試験に対し、当時のYは少し気になったが、実際の行動に移すには至らなかった。

一方、高校に進学した後、英語学習の競争は依然として激しかった。Yとクラスメートは中学校三年の時すでに高校レベルの単語をすべて勉強したため、高校一年から、大学レベルの英単語を学び始めた生徒は少なくなった。このような高校生が大学レベルの単語を学ぶのが一般的になった状況に対し、Yは驚いたとともに、あまり納得できず、大きなプレッシャーを感じた。それに、中学校で英語学習をおろそかにした結果、高校に入ってから英語がさらに成績下位層に落ちており、Yは英語学習に対する抵抗感もますます強くなっていた。

Yが真剣に日本語で大学を受験することを考え始めたのは高校二年の終わりの頃だった。間もなく高校三年に入り、大学受験が近づくにつれて、大学入試でより高い点数を取ろうとする意欲がより一層強まった。しかし、英語成績が悪くて、今後の改善見込みもほぼ見られなかったため、Yはようやく緊迫感を感じ、そのままではいけないと思っていた。一方、中学校から熱心に勉強してきた日本語は、高校になっても優れた成績を保っており、英語より、日本語を選択したほうが明らかに自分にプラスになるなら、試してもいいのではないかとYは気づいた。周りにそう考えているクラスメートがいなかったが、Yは学校の日本語教師に大学入試の日本語試験に関する話を聞いた。教師は情報提供をし、いつでもサポートできるため、Yがきちんと考えた上で決めればよいと答えていた。それに、ネットでも情報収集をし、日本語を勉強し始めて5年間、高校一年すでに日本語能力試験N2に合格したYにと

って過去問の難易度は高くなかった。それに、日本語で受験しても大学の専攻を選択する際に制限が思ったより少ないとわかった。一方、両親は最初の頃、周りの生徒と異なる道に進むリスクが高いと反対したが、Yは収集した情報を両親に伝え、日本語試験に関することをますます理解してもらった。最後に、両親は自己責任で高い成績を取ってくれるようにYと約束した後、Yの決意を認めた。したがって、周りに同じく日本語で受験する人がいなかったが、大学受験の成績を優先し、真剣に考えた結果、Yは高校三年に入った後、英語学習を完全にやめ、全力で日本語の受験勉強に取り組み始めた。

【日本語教師からの指導】

高校一年から二年までの日本語授業は、中学校のやり方と同じように、受験ではなく、総合的に日本語力を鍛えることを目的としていた。日本人教師による会話授業も週に一回続いた。

第二外国語教育を提供しているのは学校の方針であり、それに中高一貫校であるため、Yは学校が雇う専任教師に指導されており、中学校から6年間の日本語授業は同じ日本語教師が行った。Yが日本語学習に力を入れたのは、日本のアニメへの興味が主な理由である一方、指導してくれた日本語教師からの影響も大きかった。

Yの日本語教師は厳しく生徒を責めることが一度もなく、優しい人だった。Yの印象に残ったのは日本語授業でよく褒められていたことだった。自分が本当に他の人よりよくできたわけではなく、この教師が常にすべての生徒を褒めようとしているタイプだった。例えば、テキストを暗記したり、宿題を時間通りに出したりするなど、すべてのこと、当たり前のことも褒める理由になれる。このような教師が進んで生徒を褒める環境にいと、Yは他の科目と比べると、さらに積極的に日本語学習に取り組んでいた。「我觉得一个老师能确实是能够影响一个人对于某一学科的态度（確かに教師によって生徒がある科目に対する態度が変わると思う）」とYは言っている。

高校三年の時、第一外国語の日本語クラスにいた同級生はそれぞれ英語学習に専念したり、交換留学に行ったりして、このクラスから離れた。そのため、毎回の日本語授業は教師とY一对一の個人指導になった。授業のやり方もこれまでの教科書を用いた教室活動ではなくなり、受験を中心とした繰り返し練習になった。具体的には、新しいものを学ぶのではなく、作文指導と練習問題の解説が主な活動であり、教師が練習問題や作文のテーマを出し、Yが完成したら教師にチェックしてもらうような流れだった。

【日本語学習による解放感】

英語学習をやめ、第一外国語を完全に日本語にした後、高校最後の一年間の日本語学習は受験を中心に行ったが、Yは高校三年の日本語学習を振り返ってみると、全体的な印象は「其实我学的很放松（実はとてもリラックスできる状態だった）」。Yの学校は昔から英語教育に力を入れており、特に英語授業の課題量が非常に多かった上で、同級生の英語力も全体的に高いレベルであり、競争が激しかった。日本語で受験勉強をするYは、ようやくこの競争から解放された感じが強かった。それに、高校三年になると、第一外国語の日本語クラスに最後に残ったのはYだけだった。日本語テストを受けても成績ランキングがなく、この科目で他の生徒と比較し、競争する必要がなくなったのはYにとってだいぶ楽になった。

張：那时候学的很放松？

（あの時はリラックスしながら勉強していましたか。）

Y：对，就是跟英语相比，就是因为我知道身边的人学英语是个什么样的状态，因为我们学校英语作业是所有6课之中留作业最多的一门。

（そうだね、英語より楽だった。周りのみんなはどうやって英語を勉強しているかを知っているから、だって、うちの学校はさ、英語の宿題が全部6科目の中で一番多かったのよ。）

張：为什么？

（どうしてですか。）

Y：我不知道，反正他们就英语作业留的特别多……我就不用写呀！高三的时候。

（知らないわよ。とにかく英語の宿題がめっちゃ多かった……でも高三の頃はもう、私はやらなくてもいい。）

張：就不用写。

（英語の宿題はやらなくてもいい。）

Y：我就不用写呀！这个很滋润，而且我想想……就是其实因为是这样的，我们年级所在的那个楼层和那个楼，跟我去日语课的那个楼不在一楼，就是两栋楼。所以我是我去上日语课的话，是能够短暂的脱离这么一个高三的环境的感觉。

（そうだよ。やる必要はなくなったよ。これは本当によかった。それに……実は、私たち高三の教室棟と、私が日本語の授業を受ける教室棟とは違う建物だった。つまり、2棟あった。だから、私が日本語授業に行ったら、しばらく高三のその環境から抜けることができる。）

張：脱离高三的……高三的环境你觉得是一种怎样的环境？

（高三の環境から……高三はどんな環境だと思いますか。）

Y：就是大家都……吭哧吭哧的学，压力还是挺大的，就那个氛围本身就带有一种压力。

（それは……みんな一生懸命勉強しているし、プレッシャーはさすがに大きかった。あの雰囲気からプレッシャーを感じられるんだ。）

他のクラスメートと同じ教室にいる時、同調圧力の影響で、いつも勉強しなければならないのはYにとってきつかった。したがって、日本語授業は他の教科学習と違う教室棟で行われたのはYにとって大きな意義がある。周りのクラスメートの雰囲気の影響されることなく、誰かと競争する緊迫感もなくなった。教師以外に誰も自分のペースに干渉しなかった。日本語授業は、物理的に高三のような抑圧された環境と一時的に隔離する時間になった。

また、クラスメート以外に、昔から両親からの英語学習に関する圧力もなくなった。当時、両親は日本語のことをよく知らなかったため、自己責任で高い成績を出せばよいとYと約束した後、Yの日本語学習にあまり口を出したことがなかった。また、長年付き合ってきた日本語教師も優しい人で、高三の時は主にYが自分で練習問題を解くだけで、教師は必要な時だけ指導を行い、授業の自由度が高かった。高校三年の日本語授業は受験を中心に繰り返し練習をする形式になったが、Yは依然としてリラックスしながら勉強する状態だった。

【興味とプレッシャー】

高校時代、Yは継続的に日本語を学習するために、「興味」と「プレッシャー」のバランスを心掛けていた。

中学校時代はあまり受験と関係ない第二外国語として日本語を学んでおり、真面目に取り組んだとは言えない。一方、高校に入ってから本気を出し日本語学習に力を入れ、日本語のことをさらに多く知った後、Yは日本語への興味が深まった。それに、高校一年から二年までの二年間の日本語授業は受験を目的とせず教室活動が豊で、Yは授業を楽しみながら、日本語を用いて好きなアニメやドラマを見ていた。

高校三年になると、ハードなスケジュールになり、Yは自分にできるだけプレッシャーをかけないために、意識的に日本語に対する興味を保つように心掛けていた。Yは自分は成績と興味のために、英語をやめて日本語学習に専念しているということをよく知っている。よって、優れた成績を頑張って保つとともに、アニメやドラマなど、日本語に対する興味を持

ち続けることも大事だと考えていた。また、練習問題に飽きて少し情緒不安定になるたびに、Yは自分に「我是因为喜欢日语所以在这块做题（私は日本語が好きだからここで練習問題をやっているんだ）」と自己暗示をかけていた。

まったくプレッシャーを感じていないわけではないが、Yはそれを英語学習と比べて、当時のプレッシャーを「他から働きかけられる立場」のプレッシャーと「自ら動いて他に働きかける」プレッシャーという二つのタイプに分けている。

張：哦，我感觉你好像就是很在意压力这个东西。

（おお、なんかプレッシャーというものがとても気になると思いますが、）

Y：确实，我觉得人……就是主动……主动寻求的压力和被动，被给的压力我觉得是真的不一样的。就是包括我觉得很有学习动力的人 ta 也是，就是因为知道自己学的这个东西和自己想要的东西有挂钩，就是他是一种主动承接压力的状态，所以他才有更多的学习动力或者说能够更坚持这种事情。就是能够更，心态好一点的坚持这种事情。

（確かに。なんか……そうだね……自らプレッシャーを背負うことと、周りからプレッシャーをかけられることは、やはり違うと思う。それに、勉強のモチベーションの高い人も、なぜ頑張れるかということ、今勉強していることは自分が本当にほしいものに関係すると知っているからだ。主体的にこのプレッシャーを背負っているんだ。モチベーションが高い、もしくは勉強を続けられる人はみんなそうなんじゃないかな。つまり、もっとポジティブにやっ
ていける。）

張：嗯嗯。

（うんうん。）

Y：因为我觉得就是如果一个人被迫学一个不愿意的东西，而且就学习体验也不是那么好，那肯定，压力又大，学习肯定也学不好。

（すきではないことを勉強させられるなら、全然楽しくないし、やはりプレッシャーも大き
くて、ちゃんと勉強できないと思うよ。）

子供の頃から勉強を押し付けられてきたため、プレッシャーに敏感なYは、日本語学習は自分で選択した道として、苦勞した時もあるが、特に文句はなかった。興味を持つ好きなものを学んでおり、それに意外と得意でポジティブフィードバックも多かった。その過程で感じたプレッシャーもこの選択の副産物に過ぎない。自分が責任を負って選んだ道を歩くのは、

Yにとってこれまでのないいい気分だった。

【日本人との接触経験】

Yが実際に日本語を使い日本人と交流した経験として、週に一回日本人教師との会話授業以外に、学校に見学に来た日本人高校生のガイドになったこともある。

高校二年の時、日本の協力高校の生徒たちは北京に来て、Yの学校に一日見学し、日本語クラスの生徒たちは日本人高校生たちのガイドを担当することになった。Yはまだ日本語でうまく会話できなかったが、日本人高校生たちを連れ、校内の施設を見学し、日本人との交流を楽しんだ。

Y: 对还有文化上的交流, 当时我被一个年长的人, 就是大我一年级的人, 一个男孩子问我就是说我发现你们这边好像对前后辈没有那么严重的, 就是, 那么深的认识。我当时就……唉……年轻, 我说啊对啊我们就是这样, 我好像没有很在意这种事情, 然后对方就“啊~”。我现在想起来觉得实在是有点太不礼貌了。

(文化についての交流もあった。あの時、一年上の男子が、中国ではみんなはなんか先輩後輩の關係にそんなに拘らないみたいだなと言っていた。私は……まあ……まだ若かったね。そうだよ、そんなに気にしていないよと答えちゃった。相手は「ああそうなんだ」って。今思い出すと、さすがに失礼だったな。)

張: 为什么会觉得不礼貌?

(なぜ失礼だと思いますか。)

Y: 虽然他当时说觉得这样挺好很羡慕, 但我还是觉得就是, 按照他的观点来讲还是有点冲击太大, 当时确实是一种毫不在意的态度。

(あの時、彼はいいね羨ましいねと言ったけど、やはり彼の視点からするとちょっとショックなんじゃないかな。あの時彼は確かに気にしていなかったようだったけど。)

張: 觉得自己说的对他冲击太大了(笑), 那你觉得应该怎么说呢, 好难。

(ショックだと思いますか(笑)。じゃなんとはいいいですか。難しいですね。)

Y: 就是稍微的, 礼貌一点, 正儿八经的对比一下两边的情况什么的。

(ちょっと、丁寧に、真面目に両国の状況を比較するとか。)

張: 原来如此。这么看来你高中时期的日语学习还挺丰富的, 挺有意思的。

(なるほど。高校時代の日本語学習はいろんな活動があって、楽しかったですね。)

Y: 我也觉得挺有意思的。

(確かに楽しかったよね。)

張: 听你讲的就感觉对你来说是个很好的回忆。

(話を聞いたら、これはいい思い出になったと思います。)

Y: 嗯……哎，英语就不用提了呀，就那么回事。

(うん……まあ、逆に英語のことはもう言いたくない。所詮そんなもんだよ。)

気になった出来事もあったが、全体的に楽しかった。英語学習の経験より、Yは日本語学習に関する思い出を語る際に、テンションがより高くように見えた。

【残念な出来事】

Yが非常に残念に思ったのは、日本の協定高校との交換留学プログラムに行かなかったことである。

Yが在籍している高校は東京のある高校に交換留学に行く機会があり、毎年複数人の生徒が日本に留学に行く。このプログラムは、高校三年の時、約一年間の留学に行き、終わった後中国に戻り、一年下の生徒とともにもう一回高校三年の勉強をし、大学を受験するという流れとなっている。しかし、当時ちょうど北京市では大学入試に関する教育改革が行われており、中国の大学入試は長年文系と理系³を分けて生徒は一つを選択しそれぞれ受験してきたが、Yの下の子二年生、つまり2020年から大学を受験する生徒は文系理系を区別せず、必修科目以外に三つの科目を自由に選択し受験することができるようになった。もしYは日本に行くことで高校が一年延長され、帰ったらこれまでと異なる体制で教育を受けてきた生徒と同じ大学入試を受けたら、結果はどうなっているか、その見通しが立たないと考えられる。そこで、Yは迷いながら両親と相談し、両親も旧制度の下で勉強してきたYにとって、教育改革によるリスクが高いという理由で、日本への留学を反対した。結局、Yは留学プログラムに申し込まず、日本に行かずじまいだった。しかし、心の中で、Yは本当に日本に行きたかった。

張: 确实是个有风险的事情，如果是我的话我说不定也会保守一点。

³ 国語・数学・外国語は必修科目で、そのほか、文系は政治・歴史・地理、理系は物理・生物・化学で大学を受験する。

(確かにリスクがあると思います。私の場合も、たぶん行かないかもしれないですね。)

Y: 但是, 怎么说呢, 当时去交换的人, 我实际上是很羡慕的。

(でも、なんというか、あの時交換留学に行った人が羨ましかった。)

張: 羨慕哪一点呢?

(どこが羨ましかったですか。)

Y: 说不好, 我就是羡慕 ta 们去了日本。

(うまく言えないけど、日本に行ったこと、羨ましかった。)

張: 当时也想去日本? 为什么想去?

(日本に行きたかったですか。なぜですか。)

Y: 毕竟是一个……我作为一个学日语的人, 多少还是会想来看看, 而且就是……怎么说呢……
…毕竟我从小看动漫看到大, 就还是会, 还是至少想来看看, 日本怎么样之类的。

(何と言っても……日本語を勉強する人として、やはり日本に行きたいって気持ちはあるんだけど、まあ……なんというか、子供の頃からずっとアニメを見ているから、日本はどんなところかなって、見てみたい。)

張: 看一些什么呢?

(どんなことを見たいですか。)

Y: 不好说, 就是……就是因为不了解才想来, 就是因为想了解更多, 所以才想来。

(わからない。それは……わからないからこそ行きたいんだ。日本のことをもっと知りたくて、行きたいんだよ。)

一方、Y が所属している第一外国語の日本語クラスでは、三人がこの交換留学プログラムを通して日本に行った。約一年間の留学が終わった後中国に戻り、大学入試を受けることになるはずだったが、Y の記憶の中で、この三人は中国で進学せず、しばらく帰国したら、日本の大学を受験するために再び日本に行った。Y はこの三人が羨ましかった。この三人は日本に行けただけではなく、この後も日本に戻ったことから、やはり実際に日本で生活し、いい体験になったのではないかと Y は考えている。中国に残った自分はやはりそのまま中国で大学を受験することを優先しなければならない。しかし、この三人は日本の大学に進学することも視野に入れ、キャリアの選択肢を増やした。Y はもし自分も日本に行ったら、考え方が変わる可能性があり、これらのクラスメートのように帰国してもまた日本に戻るかもしれないと思っている。

5.3.3 大学入学以降

【大学院受験の制限】

大学入試の日本語試験で昔の英語成績より高い点数を取ったが、全力を出し切れていない感じが強く、Yは成績に対しそれほど満足ではなかった。

大学では、日本語受験生に対し、英語は必修科目ではなく、日本語授業で一定の外国語単位を取れば卒業できるとなっている。したがって、Yはそのまま日本語を学び続けた。

現在、大学四年に入り、将来の進路を考えたところ、Yは中国国内の大学院に進学することに決めた。しかし、様々な大学院の募集要項を確認した結果、予想以上に日本語受験生に対する制限が多いことがわかった。多くの大学院入試は日本語試験を提供せず、英語でしか受験できないというのが現状である。また、日本語で受験できる大学院が全くないというわけではないが、やはり英語で受験する人が圧倒的に多いため、大学院入試でも日本語試験に関する情報が英語より少なく、情報収集に苦労した。多くの制限を受ける中、英語試験を受け入れれば選択肢がかなり増え、幅広く選ぶことができるが、Yは再び英語を学び始める意欲がない。

张：那当时为什么就是没有想重新去学英语。

（じゃもう一度英語を学ぶと考えたことがないのは、なぜでしょうか。）

Y：因为我不愿意学英语，就是嗯……没有其实没有那么打破英语在我心里很难的这个印象，没有什么事情打破我这个固有观点，对对，没有什么事情打破我这个固有观点，所以我就坚持学习了日语。

（だって、英語を勉強したくないもん。まあ……英語が難しいとずっと思っていて、この固定観念を破るきっかけなんかないんだ。そうそう、このイメージを覆す機会はない。だから日本語を勉強し続けてきた。）

张：哦，一直觉得英语很难？

（そっか、ずっと英語が難しいと思いますか。）

Y：也不是很难，但是我学英语可能就没什么兴趣了。就完全是一个……其实一般来说学习语言可能都是一个比较强迫自己的过程。但是因为学语言……就已经是一个比较按照兴趣来的了，就是怎么说呢，由简入奢易，由奢入简难的感觉（笑）。

(たぶんそんなに難しくないけど、英語にはもう興味なくなったね。もう……言語学習はさ、自分で自分に強いる時もあるんじゃないか。でも(日本語を勉強した後わかったのは)やはり私には興味がないとちょっと無理なんだけどね。なんというか、もう好きなことを勉強した経験があるので、今さらすきではないことを無理矢理に勉強するのは、たぶんもうできないよね(笑))

どうしても英語を勉強したくないという気持ちが強くて、Yは最終的に日本語で受験できる大学院の範囲内で、好きな専攻の研究科の一つ選んで、現在はそれを目標にして受験勉強に取り組んでいる。選択肢が非常に少なく、一時的に行き詰ったが、結局納得できる目標を見つけたため、Yは現状に満足している。

【日本語学習の意味】

中学校から日本語を学んできた経験を振り返ってみると、日本語を第一外国語にしたことで、進学に多くの制限を受けているが、全体的によい経験だとYは評価している。

まず、Yはほぼすべての同級生が英語を学ぶ環境の中で、敢えて日本語を選択したという行動そのものは心を鍛えられたと考えている。昔は、周りのクラスメートが受験のために英語力を全力に高めていたため、英語学習に興味がなくても、競争しないといけないと思っていた。Yはこの状況を電車による移動と例えている。英語学習が主流である環境において、あまり考えずに英語を勉強し続ける傾向がある。通勤ラッシュ時の電車のように、個人の意志と関係なく、人の波に流されやすくて、そのまま乗車することになる。その流れで、敢えて英語をやめ、日本語に変えたのは、周りに流される状態から脱出したのである。この選択によって、Yは自分自身に関することを明確に理解する必要性があり、決意をしたら速やかに行動に移す大切さがわかった。その気持ちは、Yが日本に交換留学に行けなかったことに対する反省にもつながっている。「其实我的核心思想是说，有时候想做的事情就大胆去做是最好的(私が言いたいのは、やりたいことがあれば、今すぐやるべきだ)」とYは言っている。

また、日本語受験生がキャリアアップする際に出会える困難に対し、Yはポジティブに捉えている。例えば、日本語受験生として、日本語を第一外国語として勉強している人しか知らないことを知るようになったのは、Yにとって意味のある変化だった。例えば、日本語受験生は大学院受験でそれほど制限を受けているという現状は、この前は知らなかった。一般人として自分の人生にだけ注目するのではなく、社会における細かいところにも目を向けるよ

うになり、これまで出会ったことのない新たな情報がわかるのはYにとってシンプルにいいことだと認識されている。また、日本語受験生は大学院入試の日本語試験に関する参考資料を探すのも難しいが、それによって情報収集力が鍛えられるとYは思っている。

もし日本語で大学を受験しなかったら、大学院受験を計画する際はそれほど苦勞ではないはずだが、Yはやはり日本語のほうがいと後悔はしなかった。

張：那这么看来的话，那也许高考的时候选英语会更好？

（そう考えると、たぶん大学受験の時は英語にしておけばよかったでしょうか。）

Y：我不愿意啊，它属于一种我乐意承担的麻烦。

（そうしたくないわ。（現在の苦勞は）面倒だけど、別にいいんじゃないか。）

張：不会因为选了日语后悔？

（日本語を選択したことには、後悔しないですか。）

Y：人比起做了什么后悔，更容易为没做什么事而后悔。而且我不是一时冲动，而是自己有想法，深思熟虑之后决定的。

（人間は何かやったことを後悔するより、やらなかったことを後悔することが多いと思う。それに、私は一時の気まぐれじゃない。自分なりの考えがあって、真剣に考えた後決めたんだ。）

Yは日本語は正しい選択だと判断している一方、やはり大学では英語学習にさらに力を入れればよかったと考えている。現在もう一回英語学習を始めても大学院受験に間に合わないが、もし大学一年に戻ったら、まず米英のドラマを見るなど、英語に対する興味を引き出す。それと共に、きちんと学習計画を立てて、高校のような受験のプレッシャーを感じない状態で、自分に適切なペースで一步一步英語学習を進めると、現在の英語力は全く違うレベルに達したかもしれないとYは考えている。

最後に、日本語との関係性について、やはり翻訳なしで日本のドラマやアニメを見ることができ、日本語というスキルのサポートにより、好きなものをさらに楽しめるとYは実感している。

Y：（前略）对我来说意义可能就是爬山的时候，然后突然旁边开出了一朵花

（私にとって、日本語は、山に登る途中で、突然出会った花みたいなものだ。）

張：哈哈哈。

（ははは。）

Y：然后我就走进去了。

（そして私はここに入った。）

張：哦哦，这个比喻好形象。

（おお、いい例えですね。）

Y：嗯对我来说差不多就是这种感觉，就是那朵花的感觉。

（うん、私的には大体そういう感じだね。あの花のような感じ。）

張：吸引到你然后就走了这条路。

（花に惹かれて、この道を選んだ。）

Y：对。

（はい。）

登山中偶然見かけた花が Y を新たな道に導いた。苦勞したり、迷ったりする時もあるが、日本語という道を歩いたことに対し、後悔はない。何よりも、子供の頃から教育の競争で抑圧されてきた中、日本語は Y の貴重な癒しになったと言えよう。それに、興味のあるものを学ぼうと思っている Y は、これからも日本語と共に人生を歩いていくと考えられる。

第6章 3名の日本語受験生のライフストーリーの横断的考察

本章は、3名の日本語受験生のライフストーリーを横断的に考察し、主にライフストーリーにおける同じ段階の出来事に共通しているところと個人の独特な経験に基づいて分析を行う。6.1では日本語受験生がかつて英語学習で感じた抑圧について述べる。6.2は、日本語受験生は日本語試験を知るきっかけから最後の決断までのプロセスで発揮した主体性に注目する。6.3は日本語受験生が高校時代の日本語学習経験から、成績以外に、どのような力を身につけたかを分析する。6.4は、特に独学している日本語受験生たちが感じた不安を指摘する。6.5は、3人のライフストーリーから日本語受験生を取り巻く環境を見直し、中国における外国語教育の現状及び問題点を考察する。最後に、6.6では本章の内容をまとめ、日本語受験生の捉え方、教師として支援の方向性に関し筆者の考えを述べる。

6.1 英語学習による抑圧

英語学習において、3人ともある程度抑圧された経験がある。Aは英語学習に対しそれほど不満ではないが、日本語学習のようなスムーズな感じがなく、英語学習に取り組むたびに精神的に消耗しやすい傾向があった。それに、どうしても112点を突破できなかったため、自分の英語力の上限が見え、おそらくそれ以上はできないという無力感も覚えた。また、Gは中学校で質のよい英語教育を受けられなかったため、英語学習がますます遅れていた。高校ではすでに授業についていけず、英語に関する基礎知識から学習方法まで、何もわからないという深刻な状況になった。他の科目より英語成績が最も悪い中で、Gは英語だけではなく、そもそも自分が外国語学習に向いていないと疑い始めた。

3人の中で、Yは英語学習から受けた抑圧が最も大きいと言えよう。北京では、子供や青少年向けの塾や予備校が高度に発達し、Yが豊かな教育資源を利用できる一方、社会全体における学歴偏重の傾向が強まり、特に中間層や富裕層の家庭が子供をエリートに育てようとする結果、高等教育の機会を巡る教育競争が極めて激しくなっている。また、Yの両親は特に子供への英語教育を非常に重要視し、長女の轍を踏まないように、幼い頃からYを英語学習塾や予備校に通わせていた。週末は平日よりハードスケジュールで、Yが語ったような「週休5日制」の生活だった。しかし、プレッシャーをかけすぎると逆効果になり、長い間塾で英語を勉強させられた結果、Yは英語が得意になるどころか、英語に対する興味を失い、英語学習を嫌がるようになった。その上、Yの学校も英語教育に力を入れ、中学校3年までに

生徒たちに高校レベルの単語を一周させ、英語の課題量も全科目の中で最も多くなっている。そのような状況で、周りの同級生たちも同世代の高校生と比べて、全体的に英語力のレベルが高く、高校2年の時Yはすでに英語の成績下位層に落ちた。学校、家族、同級生からのプレッシャーが限界に迎え、Yには英語学習のモチベーションがほぼなくなった。

日本語受験生に対し「英語が苦手」という印象があるが、この3人が英語学習に困った要因は、すべて個人にあるとは言えない。石黒(1998)は学校教育において、「皮膚を境にした個人という生体の能力をいかに高めるかを教育の目標として設定していること」を「個体能力主義」と呼んでいる(p109)。また、教育現場に生じた問題を解決しようとする際に、もともと問題を引き起こしている要因より、手軽に処置できる部分が操作される可能性が高い。つまり、問題を個体に帰属させ、結果的に個人的処置になるという「問題の個人化」が存在しており、「個体能力主義」は「問題の個人化」を正当化する重要な理論を提供している(p114)。しかし、石黒(同上)は「個体能力主義」の考え方は、「人間の活動は何も媒体されず、知識は脱文脈化され、意味や価値は安定していると捉える」(p118)と批判し、それに対し、分析の単位を個人ではなく、具体的な状況における他者や人工物を含んだ活動システムであるという状況的アプローチで問題を分析することを提唱している(p126)。

その考えから再び3人の英語学習経験を振り返ってみると、3人の英語学習は、個人の努力で「英語力」という抽象的な能力を獲得することではなく、3人を取り巻く環境と相互作用しつつ進められるプロセスだと捉えられるべきである。まず、幼い頃から日本文化から受けた影響が重要なポイントである。日本のアニメを見ながら育った3人はそもそも英語より日本語に強い興味を持っている。3人とも日本語を習得することによって日本語のコンテンツが翻訳無しでそのまま楽しめることが自分のプラスになったと考えている。日本語は確かに自分の生活に影響を与えており、大学受験でよりよい成績を獲得するための道具としての側面はもちろんあるが、自身と趣味との間の架け橋でもある。それを意識していることは、日本語学習のモチベーションとつながっている。また、これまで受けてきた英語教育も学習者の英語学習への態度に影響を与えている。英語に対する苦手意識がそれほど高くないA以外に、Gの場合、中学校の英語教師から十分な指導を受けていなかったことは、英語が苦手になった始まりだと言ってよいだろう。Yは逆に、長年塾と学校できつい英語学習を強いられており、学校における激しい競争で勝てずネガティブフィードバックを受け続けてきたため、英語学習に対する興味もモチベーションもなくなった。これは個人的に能力が足りないというより、環境から受けた影響が大きいのではないか。したがって、英語が苦手というこ

とは、個人に問題を帰属させ、日本語受験生を低く評価する理由にならないと筆者は考えている。

英語試験より難易度が低いため、日本語は英語の下位にある受験の道具とされているが、実はこの3人の日本語受験生にとって、逆に英語の道具性が強いのではないだろうか。それほど興味を持っておらず、得意科目でもないが、言語政策や国際語としての英語における言語的権威の影響で、外国語科目では英語を勉強しなければならなかった。中国は全体的に教育競争の激しい学歴社会であり、特に高校生は大きな重圧を背負いながら毎日受験勉強に取り組んでいる。多くの日本語受験生にとって、英語から日本語に変えたのは、少しこの抑圧から脱出し、自身のアイデンティティを保つための行動だと考えられ、個人の能力不足による逃避だと捉えると、既存のさらに大きな構造的な問題に目をつぶることになるのではないだろうか。

6.2 決断から見られる主体性

英語をやめ、日本語学習に専念するという決断をしたことは、3名の日本語受験生の人生における大きな転機である。その考えが最初に浮かんできた時点から、まだ成人ではなく高校生である3人は、一時的な衝動に駆られるのではなく、できるだけ周りの環境を理解したとともに、自分自身に対する明確な認識に基づいて、行動したのである。

決断にいたるまでの経緯を振り返ってみると、3人は大学入試の日本語試験に関する情報をできるだけ多く収集し、真剣に今後の方向性に関する意思決定をしようとする積極的な姿勢が見られる。Yには学校の日本語教師からの情報提供がある一方、AとGは主にネットで一人で情報を収集した。日本語試験に関する政策、試験問題の形式、過去問の難易度、あらゆる情報を手に入れるように努力した。特にGはSNSで日本語試験経験者とつながり、リアルな体験談を聞いたことはGの決意を固める重要なステップだった。また、AとYはこれまでの日本語学習歴を振り返り、自身の日本語力を見直し、過去問の難易度を参照し、日本語なら英語より高い点数を取れると確信した。子供の頃日本語学習がうまくいかなかったGはその上、夏休みの時間を利用し、実際に日本語学習を試し、実践によってこの選択肢の実行可能性を検証した。

また、この決断をするには、情報収集により実行可能性を見極めること以外に、少数派になる勇気も必要だと考えられる。Yは学校で長年日本語を学んできて、3人の中で学校から

の体系的な日本語サポートを最も多く受けた人であるが、高校3年になると、第一外国語の日本語クラスに残ったのはY一人だけだった。Gの学年では同じように日本語で大学を受験しようとする同級生も一人のクラスメートしかいなかったため、主にネットでサポートを探したが、リアルな生活ではこのクラスメート以外の日本語学習者と接触する機会がまったくなかった。Aは3人の中で最も早く大学を受験した人であり、おそらく最も困難な環境で日本語学習に取り組んでいた。当時、高校生向けの日本語教育がまだ普及されていない広東省において、指導できる教師、同じ目標に向けて支え合える同級生、大学受験に特化した日本語学習の参考資料など、ほぼ何もなかった状態で、全市唯一の日本語受験生として一人で最後まで努力した。3人はこれらの困難があることを、決断する前にある程度予想できるはずである。ほぼすべての同級生が英語を学んでおり、英語学習が主流である環境において、敢えて日本語を第一外国語にし、少数派になることは、これまでの学習コミュニティからのサポートを失い、Aが語ったように「孤軍奮闘」の状況に陥ることを意味していると言っただろう。それに、決断した後、3人は自ら周囲の関係者たちに働きかけ、自分の意思を主張し、他者の協力をできるだけ得るように努めた。特にYは、元々反対した両親が自分の考えを認めるように説得した。英語から日本語に変えようと思ったが、リスクを恐れて、最終的にその考えをやめた人も少なくないと考えられるが、この3人はきちんと自分に責任を負って日本語を選択し、未知の困難に立ち向かう姿勢が見られた。

結局、当時の決断は3名の日本語受験生にある程度影響を与えた。Aは大学を受験するのが少し早かったため、高校三年の日本語学習の過程に関し、記憶が明らかではないところが多いが、日本語を選択した時点のことをより長く語った。この選択によって「人生の流れを変えた」と言っている。Gは日本語を選択し、少数派になったことから、向いていないことを無理に学ぶより、方向性を調整し、自分に適切な道を選べばいいとわかった。Yはその決断そのものは自分を鍛えたと明確に言っている。すべての人が英語を学ぶ流れに逆行することによって、常に周りの人々に流される状態から脱出したような感じだった。

そこで、3人の日本語受験生は単に英語が苦手なため日本語を学んだりしたわけではなく、それぞれの主体性を発揮し、日本語と自分との関係性をきちんと捉え直した。牛窪（2003）が述べたように、「学習者の主体性」は教室活動に限られているのではなく、「日本語—学習者」間にあるのである。学習者が持つ思考や価値観は、日本語の捉え方に表れている。幼い頃から日本のアニメにより日本語に対する興味を持つようになり、現在は一つの外国語科目として選択可能となっている。そして、日本語ならよりよい学習パフォーマンスができる可

能性が高く、これから一人で日本語学習に取り組んでも、将来的には大学受験で英語より高い点数を獲得できると考えられる。誰かの勧誘を受けたのではなく、3人の日本語受験生はこれまでの人生を振り返り、日本語に関わる過去から現在、さらに未来の可能性やリスクを真剣に考えた結果、日本語を第一外国語にしたのである。その決断によって、長い間日常生活に関与してきた日本語を、初めて自分のキャリアに組み込んで、新たな可能性が広がっていく。

6.3 日本語学習によるエンパワーメント

3人の日本語受験生は日本語での大学受験を考える際に、確かに「成績」への投資を第一位に置いた。「成績」という課題がなければ、おそらくわざわざ第一外国語を英語から日本語に変える苦労はしない。その結果、満足できたかどうかに関わらず、3人とも大学入試の日本語試験で過去の英語成績より高い点数を獲得できた。しかし、「成績」を目標とした高校時代の日本語学習において、言語能力や成績のような実利を超えて、日本語受験生のなかで起きた他の変化も注目すべきである。

・「自分探し」

まず、3人は高校で日本語を学ぶ経験から、「やはり日本語が好き」という気持ちを確認でき、早い段階で自分が本当にほしいものとは何かを考え始めた。

Aは中学校の時、「学校の成績の向上に役立たない」という理由で趣味としての日本語学習をやめたが、高校時代は逆に成績向上のために日本語を再び学び始めた。元々日本語に興味を持っているが、日本語が大学入試の外国語科目の一つになったことは、高校生のAに日本語を学ぶ「正当性」を与えた。さらに、日本語学習に感じた楽しさを大切にしているAは早い段階で大学の志望学部を決め、そのまま日本語学科に入った。筆者は、実は日本語受験生の中で、大学では日本語学科ではなく、日本語と関係のない他の学部に入った人も少なくないという情報をAに伝えたところ、Aはびっくりした。その現象について、Aは、そのような人に対し、日本語はただよい大学に入るための手段だが、自分は本当に日本語にしか興味を持っていないことが、高校の時すでに分かったため、日本語学科以外の選択肢を考えることがないと語っている。高校時代の日本語学習はAに自分を見つめ直す機会を与えた。一度やめたものは、実は本当に心から好きなものだと気づいたため、進学の際は日本語学科を選択し

たことによって、Aは日本語をさらに深く自分の人生に組み込んだ。

Gは子供の頃、日本語学習の時間や環境を確保できず、学習効果がよくなかったため、しばらく学んだらやめた。英語学習の挫折で外国語学習についてネガティブな感情を持っていたが、日本のアニメの影響で、日本語に対し終始親近感を感じている。大学入試のために日本語を学んでみたら、やはり英語より理解しやすく感じていた。特にグループチャットから得たサポートで日本語学習における困難を乗り越えた後、前向きな気持ちで高いモチベーションを持って学び続けた。大学では日本語学科に入ることはできなかったが、高校の日本語学習の成功体験から得たポジティブフィードバックがあったため、Gは進んで日本語を独学し続けている。自専攻にあまり関心がない一方、日本語への興味がますます強くなっているとGは実感している。やはり現在の専攻は本当に好きなものではなく、実は自分が心からしたいことは日本語をさらに深く学んでいくことだと気づいた。したがって、進路について、Gは日本語に関連する大学院への進学や日本への留学を考えている。

YはA・Gと少し違い、もちろん日本語が好きであるが、日本語学習によって、英語という自分を大変苦しめたことから離れる気持ちが強かった。Yは中学校から日本語を学び始め、高校に入ってからさらに真剣に日本語学習に取り組み、最終的には大学入試で英語より高い成績を獲得した。この経験を通して、Yは日本語なら、楽で高いパフォーマンスを発揮できるとわかっており、長年英語で抑圧されてきた状態から抜けた。そのため、大学院受験を考える際に、Yはもう一回英語を学ぶことでより幅広い選択肢を手に入れるのではなく、日本語で受験できるという範囲内で進学を計画し、その現状に満足している。自分が納得できる方向性へ、興味のあるものを学び、できるだけ楽でキャリアアップに取り組むのは、Yが求めているものではないだろうか。

そこで、3人の高校の日本語学習はほぼ受験を中心に行われたが、高校卒業後の人生やキャリア選択と合わせてみると、高校時代の日本語学習は3人にとって「自分探し」の側面もあると考えられる。三代(2013:156)によると、「自分探し」とは、「自分が何者であるか、自分には何ができるか、それを自らに問い続けること」と述べている。長年周囲に流されて向いていない英語を学んできたが、日本語で大学を受験する選択肢を視野に入れた時点で、3人にとって新たな「自分探し」が始まり、3人は日本語による自己実現を試みた。その結果、高校の日本語学習を通して、「英語ができない」自分から「日本語ができる」自分へ、そのアイデンティティ構築の過程で新たな意味体系を獲得し、その変化は3人の人生を新たな方向へ導いた。それに、高校を卒業し、大学受験という課題をクリアした後、日本語という

自分ができるものを用いて何を実現したいか、現在だけではなく、自分はこれからどのように生きていくか、それらの疑問を意識し、深く考えるのは「自分探し」の一環である。困難にぶつかったり、回り道をしたりしたこともあるが、すべて有意義で価値のある模索だった。

「自分」を探している中で、高校時代の日本語学習経験は重要な参考になり、3人は当時の感覚や気持ちを振り返りながら、自分らしく生きるための最善策を探し続けている。

・「自己効力感」

McKay (2006: 14) によると、成人学習者と違い、年少の言語学習者には「vulnerability」という特徴があり、つまり、子どもは周りからのフィードバックに非常に敏感であり、サポートや愛情を受けると自信がつく一方、些細な失敗でも自身の価値を否定し、深刻に傷つくのである。それは、健全な成人学習者はすでに高い自己認識力を持っており、一つの失敗に対し、自身のすべてを否定的に捉えるのではなく、再び試したり、他のことに取り組んだりするのが一般的であるが、子どもは一つの成敗から自己評価をする傾向がある。そこで、子どもの情緒的、社会的発達には個人差があり、一人ひとりの成長のために、柔軟な評価基準を用いてすべての子どもに成功を経験させる必要があると McKay (2006: 14) は主張している。

高校時代は成人になる直前の準備時期であるが、高校生はまだ年少者の特徴を持っていることを念頭に置いておかなければならない。特に中国の中等教育は受験を中心とした点数至上主義であり、生徒に対する評価の尺度がほぼ成績だけになっている。年少者の傷つきやすさも影響をもたらすが、そのような状況で、高校生は試験の点数に一喜一憂し、その結果から自身の価値を評価しようとする傾向がより一層強まっていると考えられる。一方、3人のライフストーリーから、中国の高校という厳しい環境における日本語受験生は、英語で実現できない学習パフォーマンスを日本語で達成し、日本語学習の成功体験で「自己効力感」が高められたことが見られる。

江本 (2000: 42) によると、「自己効力感」とは、「ある状況を変化させる手段を遂行することに対する自己評価で、遂行できるという確信の程度」ということである。自己効力感の先行要件として、江本 (2000: 41) が提示した6つの要因を、筆者は以下のようにまとめた。

- (1) 行動に対する意味づけや必要性 (何のために行うかという意味に価値を置いているほど自己効力感が高い)

- (2) 達成するための方略（ある課題を達成するための方略を知っていて、それを活用できることが自己効力感を高める）
- (3) 原因の帰属（努力の結果と考えるより、成果を自分の能力の結果と考えるほうが自己効力感が高く保たれる）
- (4) ソーシャルサポート（活用できるソーシャルサポートを多く認識しているほど、自己効力感が高められる）
- (5) 過去や未来という時間を自分と関係づけることや自分自身を振り返る反省といった能力
- (6) 健康状態

以上のような「自己効力感」の視点から、3人のライフストーリーを振り返ってみると、高校時代の日本語学習の成功体験による自己効力感の向上は高校時代にとどまらず、その後の人生にも影響を与え続けている。

Aにとって、自分の日本語力に対する自信と、大学入試の成績が本科大学の合格ラインに達したことは自己効力感を高め、Aはさらに積極的な姿勢で人生における課題に取り組むようになった。元々総合成績は優れているとは言えず、本科大学に入るのは不可能だと思っていたが、偶然に日本語試験という機会に出会った。試験の難易度と自身の日本語力を十分に把握し、それにこれから日本語を学び始めたら最終的に大学入試でどのぐらいの成果を出せるかを予想し、日本語なら「絶対できる」と確信した結果、第一外国語を英語から日本語に変える決意をした。その時点からAの自己効力感が高まりつつあり、大学入試に向けて、日本語を用いて現状を打開する可能性に対し確かな自信を持っていた。日本語の練習問題を実際にすることで、英語より効率的に完成でき、正解率も高いということもその自信を裏付けた。当時、利用できる学習資源が少なかったため、ソーシャルサポートがほぼなく、日本語学習の方向性に迷っていたことは自己効力感に影響を与えたが、Aは最終的に思いのまま大学入試で高い点数を獲得するという課題を遂行できた。そして、本科大学の合格ラインに達したことから、Aは自分には本科に入る実力があり、さらなる挑戦をしてもいいのではないかと考えるようになった。そこで初めて日本へ留学に行きたいと主張した。母親の反対で行けなかったが、日本という「外の世界」に行こうとする夢はずっと心の奥にあったため、その後日本の大学院への進学を決めた。Aの考えの中で、本科大学に入ったのは人生の分水嶺だった。本科に入ったことで、日本へ留学に行く「勇気」をもらった。もし入れなかったら、

一生地元で「悪夢」のようなごく普通の人生を送るしかない。Aはこれまでの人生を振り返り、「外の世界」に行くという長年の夢の実現に大きな価値を置き、自身には本科大学に入れるレベルの能力があると信じ、それらの信念を持つことは、Aの最終的な成功につながっている。それに、本科大学に入れず、「外の世界」に行けずそのまま地元で普通の人生を送るというネガティブな想像図から、本科の学歴を持ち日本の大学院に進学し、さらに日本での就職もできたという一連の夢の実現に、高校時代からAの人生に日本語が終始影響を与えてきた。

また、Gのライフストーリーから、前述の「達成するための方略」（江本 2000：41）を活用したのはGの「自己効力感」を高める重要なポイントであることがわかった。Gは中学校から英語学習に要領を掴めず成績が悪くなっていたが、解決策がわからず、英語だけではなく、自分はそもそも外国語学習に向いていないと疑い、自尊感情が一時的に低かった。しかし、Gは高校の時、オンデマンド授業に加え、日本のドラマや映画などのコンテンツ、市販の参考書を利用し、「単語→文法→読解→作文」という流れで日本語を独学してみたところ、よく上達を感じており、最終的には満足できる成績を獲得した。そこで、Gはまず自分は「外国語ができない」わけではないということに気づいた。それに、Gは大学に入ってから、高校の時日本語学習に使った学習方法を英語学習に生かし、自分なりのペースで少しずつ英語の基礎知識を身につけ、不足している箇所を補った結果、大学の英語学習はこれまでになくスムーズに進んだ。日本語に加え、新たな成功体験を積み重ね、中学校から英語学習に感じた無力感が消えた。Gはようやく自分に適切な学習方法を見つけ、そのあと韓国語とドイツ語も進んで学んでみた。自分に対し、外国語学習に向いていないというマイナス評価から、実は何よりも外国語学習に強い興味を持っていると認識し、実際の生活でも外国語学習が楽しめるようになった。また、現在プログラミング学習に挑戦できるのも、日本語・英語学習の成功体験がもたらした影響が大きいとGは考えている。以上のように、Gの語りから、「日本語→英語→ドイツ語・韓国語→プログラミング」という挑戦の流れが見られる。そこでポイントになったのは、日本語の独学経験によって自分に適切な学習方法を発見したことであると考えられる。新しいものを初級から学ぶという課題を達成するための方法はすでに分かったため、Gはその方法や経験を活用したら、成功する可能性が高いと信じている。自分が発見した方法に対する信頼から「自己効力感」は生まれ、高まっていく。その流れで、自分ができることもますます広げられた結果、Gは「挑戦」という行動から楽しさを感じられるようになった。

一方、Y は外国語学習を強いられ続ける状態から、自ら動く状態になったという流れで、再び自分の生活をコントロールできる感覚を覚え、「自己効力感」が高められた。Y は英語学習と日本語学習のプレッシャーがそれぞれ違っており、周りからかけられたプレッシャーと、自分が自ら背負うプレッシャーだと認識している。「勉強のモチベーションの高い人も、なぜ頑張れるか」というと、今勉強していることは自分が本当にほしいものと関係すると知っているからだ」と Y は言っている。自分は日本語が好きで、日本語をよく学んでアニメやドラマがさらに楽しめるために、それに、今のところもっとも重要な課題として、日本語でよりよい大学に入るために勉強していると、Y ははっきりとわかっている。英語学習の時のように、家族や学校から押し付けられた要望に応えるのではなく、「行動に対する意味づけや必要性」(江本 2000 : 41) に対し自分なりの理解があることは、Y の自己効力感を高めた。高校三年の時違う教室棟に行って、教師と個人指導しながら日本語の受験勉強をする話をする際に、Y は「能够自主选择(自ら選べる)」「对生活的掌控力(生活に対するコントロール感)」「能动性(主体性)」という三つの表現を用いて当時の気持ちを語っており、自分で高いモチベーションを持って、状況を自ら変えていけると実感していた。Y の語りの中で、A と G のようなチャレンジ精神を持ってできるだけ上に行くという非常に積極的な姿勢を感じていないが、Y は過度の抑圧から自己を癒し、比較的高いモチベーションを持って大学受験に取り組んでいた。その流れで、徐々により強い自己効力感を手に入れたと言えるだろう。

高校時代の日本語学習経験、さらに日本語そのものは、3 人の日本語受験生に自己実現の力をつけている。A と G にとって、成人になってからより多くのことを実現し、課題を解決した「自分」は、高校時代に作られた「日本語ができる自分」というアイデンティティの延長線上に生まれたのではないかと考えられる。また、Y はかつての抑圧による混乱や迷いから脱出し、コントロール感を取り戻し、高いモチベーションを持つようになった。3 人にとって、大学受験という人生における大きな課題に対し、好きかつ得意な日本語は、実現可能性の高いソリューションを提供しており、最終的に成功にたどり着いた経験を実現した。大学受験ではなくても、目の前の変革を実現しようとする際に、日本語、または日本語学習から得た様々なことを武器にすると、どれだけ自分を信じるかという「自己効力感」も高められるのであろう。その分の自信と勇気は、学習者を新たに一つ一つの成功に導けると筆者は信じている。

・「心の拠り所」

最後に、3人、特にYのライフストーリーから、高校時代の日本語学習は「心の拠り所」として機能する側面があることがわかった。

Yは高校三年まで英語に抑圧された生活を送っていた。A・Gのように主に高校からのことを語るのではなく、Yは幼い頃から中学校卒業までの話をより長く語った。元々ハードスケジュールの子供時代を過ごしたが、特に長い間英語学習を強いられたことはYにとって非常に不快な記憶である。高校三年の頃、Yが真剣に日本語の受験勉強に取り組み始め、自分一人しかいなかったが、リラックスしながら勉強できた。Yはその感覚を非常にポジティブに捉えている。5年あまり日本語を学び続けてきて、大学入試の日本語試験に必要な基礎知識がすでに備わっており、残ったのは基礎固めのための復習しかなかった。それに、元々学校の日本語教師とよい関係を保っており、他に生徒がいなかったため、日本語授業もすでに教師との個人指導になった。その上、特にYにとって大切なのは、日本語授業の教室棟は、同級生が普段授業を受けている教室棟から離れていることである。日本語授業の時は違う教室棟へ移動することは、Yに物理的に学校教育をもたらす抑圧からしばらく脱出できたような体験をもたらした。

さらに、日本語学習という比較的自由な場所で、Yの持つ英語学習に対する対抗的アイデンティティも見られる。Yは学校の英語教育について語る際に、生徒に多くの宿題を課したり、極めて速いペースで授業を進めたりするような詰め込み型教育に対し非常に批判的な態度を示している。特に印象に残ったのは、高校に進学した後、周りのクラスメートは大学レベルの単語を学び始めたことである。なぜ高校生として必要以上の英語知識を高校一年の時から学ばなければならないか、Yはショックで、まったく納得できなかった。そこで、インタビューの中で、Yは、自分が在籍している学校では英語の宿題が全科目で最も多かったという話をする時、急に得意げに嬉しそうな口調で「でも高三の頃はもう、私はやらなくてもいい」と言っていた。同級生たちはまだ英語の課題量の多さに苦しめられる一方、自分は先にこの過酷な環境から抜け出したことを自慢げに語った。学校は英語教育にそれほど力を入れ、大学レベルの英語学習を生徒たちに押し付けているが、結局自分は誰も選ばなかった日本語を選んだ。そして少数派として、自分が得意な科目で他の同級生と大学入試で勝負することになるということに対し、少し優越感を感じているのではないかと筆者は考えている。教育の場における対抗的アイデンティティに対し、野村・望月（2018:4）は「もし教師・学校・公教育が体制側に望ましいアイデンティティを強制することで学習者を抑圧しようとする

るならば、学習者の側も体制側の押し付けるアイデンティティに取って代わる対抗的アイデンティティを構築し、抑圧に立ち向かう」と述べている。その視点から、Yの学校は明らかに「北京市における同世代の生徒より高い英語力を持つ英語学習者」というアイデンティティを生徒たちに強制していると考えられる。そこで、Yは日本語を選択したことで、英語学習がもたらす抑圧を無意味化し、「自分が好きなものを学べる日本語学習者」というアイデンティティを構築し、学校における英語をめぐる競争しないといけないという秩序に対抗していたと言っただろう。

また、独学していたAとGも、日本語を学ぶ際に、教師に指導されたYより多くの困難にぶつかったが、高校時代の日本語学習に対し、全体的に「楽」で、心が穏やかになったと評価しており、英語より日本語のほうを圧倒的にポジティブに捉えている。

日本語は大学入試の科目に採用されていることで、学習者は日本語という「楽」な科目を勉強する「正当性」を得た。その反面、日本語学習はやはり受験のために行われており、それに日本語学習の時間が終わったらまた他の科目の受験勉強に取り組む必要がある。要するに、日本語学習は「心の拠り所」になりうるが、日本語受験生は完全に公教育による抑圧から抜け出すことは不可能である。

しかし、中国の高校という受験戦争に支配されている過酷な環境において、激しい重圧がのしかかる状況下で、日本語学習がもたらす「楽」は日本語受験生の救いになる。Canagarajah (2004) が述べたように、「心の拠り所」は多くの方面で学習者をエンパワーメントできる。学習者自身のアイデンティティ構築や批判的かつ独立した思考能力の育成、コミュニティへの参加など、これらの成長は前述の「自分探し」と「自己効力感」にもつながっている。さらに、学習者と周囲の環境との関係性からみると、中等教育段階の日本語学習者が急増している中、一人ひとりの日本語受験生の選択や実践により、英語学習が主流であるという既存の権力関係に変革を起こす可能性もないとは言えない。

6.4 日本語学習における不安

高校時代の日本語学習経験は確かに3人の日本語受験生に様々な意味でエンパワーメントした。その一方、少数派である日本語受験生は日本語を受験科目として学ぶ際に、よく不安を感じることも事実である。教師からの個人指導を受けていたYは日本語学習における不安を言及することは少なかったが、AとGは日本語を独学する際に感じた不安を詳しく語っ

ていた。

6.1.2 ですでに述べたように、A は 3 人の中で最も早く大学を受験した人であり、学習資源やソーシャルサポートがほぼなかったという困難な環境で日本語学習に取り組んでいた。A が語った日本語学習における不安には、まずは日本語学習の方向性に関する不安である。自分は利用できる参考資料をすべて使いこなしたが、それらの資料は本当に大学受験に役立つか、A は確認する手段がなかった。ただ一生懸命に日本語の知識を勉強したり、練習問題をしたりした。次に、少数派としてどうしても他人からの評価が気になった。A はこれまでの学習コミュニティから離れ、自分は目立つ存在で、「他の人とあまりにも違う」と思う傾向があった。したがって、自分の選択が正しいということを周りに証明する意欲が高く、きちんと成果を出さなければならないと強く思っていた。その分の承認欲求はプレッシャーや与えていた。最後に、英語をやめたことにより、毎回の模擬試験の成績の順位がさがったことは A に不安を与えた。競争の激しい環境において、中国の高校生は成績に極めて敏感であることもここで見られる。一科目の成績がないため、順位が下がっても当然のことだとわかっていたはずだったが、A はその順位の数字をネガティブフィードバックと捉えていた。

G の場合、主に日本語学習における疑問を自ら解決できない時、不安が生まれたのである。日本語の受験勉強に残った時間は高校三年の一年という比較的短い期間のため、G はわからないことがあっても速く学習を前に進めるしかなかった。それに、日本語受験生にとって、日本語の成績が英語の成績を越えなければ、わざわざその道を選んで、少数派になるリスクを冒す意味がなくなる。外国語学習に自己評価の低い G は、疑問を抱えながら勉強を進めるにつれ、本当に目標を達成できるか動揺し始めた。最終的にその不安を解消したのは、グループチャットでの他の学習者からのサポートであった。この困難を乗り越えた後、G の日本語学習がますますスムーズになっていた。また、ネットで指導できる教師を見つけたのも、G の作文の勉強に関する不安を打ち消した。

これまでの日本語学習の不安に関する研究は、主に第二言語不安を中心に、目標言語環境において、日本語を日常生活で使う必要性の高い学習者に注目し、JFL 学習者に調査をしても、教室で教師の指導を受ける学習者に焦点を当てることが多い。日本語受験生には、学校で体系的な日本語教育を受ける学習者が多くなっているが、A と G のように、公教育の教室外で、比較的ソーシャルサポートの少ない状態で日本語学習に取り組む学習者も少なくないと考えられる。教師の指導を受けていた Y が高校時代のことを語る際に、日本語学習の経験についてより穏やかな語りになっており、学習の不安に関しては、たまに練習に飽きること

がある程度だった。Y のライフストーリーを A・G のものと比較すると、3 人とも最終的に英語より高い成績を獲得し、目標達成の意味で学習効果には大きな差がないかもしれないが、学校や教師から十分な日本語学習サポートがあるかどうかは、学習者のメンタルヘルスに大きな影響を与えていると言っただろう。そこで、日本語受験生のライフストーリーから見られた共通している不安から、中国の高校の日本語教育環境をさらに整える必要があるとわかった。

6.5 英語化に傾倒する外国語教育

3 人のライフストーリーから、日本語受験生が「少数派」として抱えている課題、および周りの環境との関係性が明らかになっている。そこで、北京出身で、学校では日本語教育環境が整備されている Y 以外に、A と G は、学校による日本語受験生に対する配慮がほぼなく、利用できる日本語学習資源を探すのに苦労したという共通した問題を経験し、前節で述べたように、ソーシャルサポートの少なさにより似ているプレッシャーを抱えていた。日本語受験生の困難な境遇から、国際語としての英語はすでに中国社会に浸透し、外国語教育において圧倒的な地位を確立したことにより、多言語教育の普及をある程度妨げていると考えられる。

グローバル化が進むにつれ、中国において英語教育の存在感がますます強くなっている。改革開放政策および 2001 年 WTO への加盟の影響で、2001 年の『全日制義務教育英語課程標準』の公表によって、中国において英語教育は小学校三年から高校三年まで実施し、必修化されるようになった。また、地域の事情によって外国語教育に関する政策を弾力的に実施できるとなっている。中国における実際の外国語教育の実施状況に関し、金（2007：34）によると、2005 年に、北京・上海・天津では、100%の小学校は一年から英語教育を実施し、31 の省都では小学校三年から英語教育を実施するのが一般的になっている。また、「前期中等教育では英語、日本語、ロシア語の 3 言語の中から選択することになっているものの、実態としてはほとんどが英語選択である」（新保 2010：41）。もちろん、高校も同じような状態で、政策的に 6 言語から選べる（第 2 章参照）となっているが、英語は圧倒的な主流である。中華人民共和国教育部（2021）の統計によると、2021 年に中国の普通高校における外国語専任教師 299, 236 人の中、英語教師は 294, 239 人であり、すなわち、全体の 98.3%を占めているという。英語専任教師が占める割合の大きさは、英語学習者の人数も圧倒的に多いという

事実を表している。しかも、国際語としての英語が持つ象徴的力の影響で、中国では社会的地位の上昇移動を実現する手段として英語を学ぶ傾向があり、留学や就職のために英語学習に取り組む人が多く、全国的に英語熱が高まっている（新保 2010：41）。そのすべては英語教育偏重の傾向を強め、英語の持つ言語的権威を高めた。その結果、「実際には、それほど英語が日常生活で必要とされているわけではない。ただし、英語が個人の能力を示す指標、あるいは資格試験の合格最低基準、就職試験の最低条件としてとして使われているために、人々は英語を学ばざるを得ない」（新保 2010：42）という状況になった。

そのような英語熱は、Yのライフストーリーでより解像度の高い形式で現れている。都市ほど英語教育を重点的に行うエリート教育が流行っており、Yは幼い頃から多くの時間をかけて英語を勉強させられた。両親からのプレッシャーだけではなく、学校でも英語の課題量が最も多く、中学校卒業前にすでに高校レベルの単語を生徒に勉強させたということから、北京の中等教育における英語教育をめぐる競争の激しさは想像できるだろう。Yはこの過酷な競争に驚いて、周りについていけるように無理に勉強しようとした結果、逆に英語学習に対するモチベーションを全く失った。

英語の存在感が一方向的に高まっていることは、英語以外の外国語学習への注目度が比較的低いレベルにとどまることを意味している。英語教育がもっとも広く受け入れられている状況において、日本語受験生のニーズが常に応えられないことを、3人は具体的に語っていた。例えば、Gは英語授業の時間を利用し日本語学習に専念しようとしたが、集中して日本語を学べる環境はなかった。芸術大学志望の受験生のように、授業から抜け、専用の練習室で練習をすることはできなかった。Gにとって、英語教師の声に堪えながら日本語を学ぶのはあまり効率的とは言えず、その分の時間は十分利用できなかった。Aは英語教師の協力を得て、英語授業の時間は教員室で日本語を学べたが、学校はただ一人の日本語受験生がいると知っており、反対はしかなかった一方、特に配慮やサポートも一切なかったという態度に不満を抱いている。特に大学入試の日本語聴解試験で、試験監督の教師たちはたった一人の受験生のことを全く気にせず、雑音レベルの声でおしゃべりをしたことはAにとって非常にショックだった。これは満員の英語試験教室なら有り得ないことだと言えよう。最後に、Yは高校在学中比較的サポートの充実した環境で日本語を学んでおり、大学の専攻を選択し出願する際にも特に大きな制限を感じなかったが、国内の大学院への進学を計画することになったら、予想以上に選択肢が少ないことに驚いた。多くの大学院は外国語試験で日本語というルートを提供せず、そもそも英語以外の外国語を第一外国語にした学生を受け入れようとしない

いう現状によって、Yは志望大学院を探すのに大変苦労した。日本語を第一外国語にしたことに対し、Yは後悔しないが、結局限られた大学院にしか進学できないことについて、やはり日本語を勉強してマイナス影響もあると考えている。そこで、英語学習が常に外国語教育の中心に置かれてきた環境において、日本語受験生は、日本語学習環境を確保できなかったり、進学や就職の際に他の人より多く制限を受けたりして、時々基本的な権益を確保できないことがあると言っても過言ではないだろう。

最後に、筆者は「1.3 問題意識」で指摘した、日本語受験生に関するマスター・ナラティブにおける、日本語学習、および日本語受験生に対する過小評価の問題も、この環境と無関係とは言えない。そこで、一人の生徒が英語をやめ、日本語を学ぶことを、英語ができない人にとってのオルタナティブな道として理解されたり、日本語は試験の難易度が低いため、英語に次ぐ便利な受験の道具と捉えられたりすることに関し、実は前提として、英語が第一位の外国語であると想定されているのではないだろうか。言語の間の権力関係から生まれた各言語に対する評価は、最終的にそれぞれの言語を学ぶ・使う人に影響を与える。この英語が主導権を握った外国語教育環境において、好きな、または得意な言語を学ぶ自由が少ないことを考慮し、日本語受験生は英語から受けた抑圧は、実は英語学習そのものがもたらしたプレッシャーだけではなく、「英語ができない人」というラベルを貼られて、そのアイデンティティから生まれた劣等感でもある。

外国語教育の英語化は中国独自の問題ではなく、世界的に問題視されるようになっている。久保田（2015）は日本の英語教育に関し、北米の標準英語とイギリス英語という白人中産階級者が話す英語は、「外国語」とほぼ同意語として理解された上で、英語を中心とした外国語教育が行われており、それに、その狭く定義された英語を学ぶことが国際理解につながると捉えられる傾向があると指摘している（pp. 10-16）。さらに、久保田（2015：23）は、世界規模で英語が世界の共通語であると当然視されることを批判し、この考え方は「真実」ではなく、「言説」だと主張しており、「つまり英語＝国際語とする言説が、人々の意識や社会の慣行、および組織の政策を形成し、現在の世界規模での英語教育偏重を生んでいるのである」と述べている。前述の新保（2010）が述べたように、中国社会では、英語は日常生活でそれほど頻繁に使われていないが、社会的な上昇のための必要最低条件とされているという現状は、まさに「英語＝国際語」の言説が現実社会に反映している裏付けなのではないだろうか。

3人の日本語受験生たちも、高校時代ただ学校の教科学習として英語を学んでおり、受験に関係する道具性以外に、特に英語と自分の生活や人生とのつながりは見つけづらかった。

日本語が好きでも、英語学習を優先し、日本語を二の次にするしかなかった。最終的に日本語を選択しても、社会に低く評価されるかもしれない、学習環境やキャリアデザインに新たな困難にぶつかる可能性もある。日本語受験生をこのような困難な境遇に置いたのは、外国語教育における英語主導の権力関係なのではないかと考えられる。

以上のように、3人のライフストーリーから、言語政策や社会通念などの社会的コンテクストがどのように一人ひとりの人生に影響を与えたかは明らかになった。日本語受験生の実体験から、もう一度現在の中国における外国語教育の現状を見直すことができる。英語が国際語だと認識されるのは歴史・経済・国際情勢などと深く関係しており、近い将来その地位が動揺する可能性が低い。ただ、近年中国政府は中等教育段階の「小語種」教育を推進する政策を次々と出しており、英語以外に日本語を選択した高校生的人数も急増していることから、英語以外の言語使用も人々の視野に入れられるようになってきているといえるだろう。

6.6 総合考察

6.6.1 マスターナ・ラティブに対抗する新たなストーリー

本章は3人の日本語受験生のライフストーリーを横断的に考察し、主に共通しているところに着眼し分析を行った。まず、6.1では3人の英語学習経験から、すべての調査協力者がある程度英語学習から抑圧を受けた経験があることが分かった。それに、筆者は3人の英語力育成に関係するエピソードから、英語が苦手になった理由を分析し、「個体能力主義」を批判する視点から、「英語ができない」ということは日本語受験生の能力不足による結果ではなく、日本語受験生を過小評価する理由にもならないと主張している。次に、6.2は、日本語を第一外国語にし、日本語で大学を受験することに決めるまで、3人がどのように意思決定をしたかというプロセスに注目し、3人は単に英語が苦手なため日本語を学んだわけではなく、きちんと主体性を発揮し、自分と日本語との関係性を捉え直したことを明らかにした。また、6.3では、高校時代の日本語学習を通して、果たして成績以外に何を得たかという中心的な課題に注目し、「自分探し」「自己効力感」「心の拠り所」という三つに分けて日本語学習の意味を分析した。まず、「英語ができない」自分から「日本語ができる」自分へのアイデンティティの転換により、自分は日本語を用いて何を実現したいか、これから日本語とどのように生きていくかを深く考え始めるという意味で、過去の日本語学習経験は「自分探し」の参考になっていると考えられる。次に、高校時代の日本語学習の成功体験が3人の

「自己効力感」を高め、3人はより高い自信を持っており、さらに積極的な姿勢で課題解決や目標達成に取り組むようになった。最後に、特にYのライフストーリーから日本語学習は「心の拠り所」として機能しており、Yに学校からの抑圧からリラックスできる空間や時間を提供している。6.4では、3人が高校の日本語学習において経験した不安について、特に独学者であるAとGに注目しそれぞれの不安に関するエピソードを考察したところ、学校の「少数派」としてソーシャルサポートの少なさによる孤立した状態は不安が生じる主な原因だと考えられる。最後に、6.5では、日本語受験生の境遇と周りの環境との関係性を考察し、3人は日本語学習環境を確保できなかつたり、進学や就職の際に他の人より多く制限を受けたりして、時々基本的な権益を確保できないという困難な状況に置かれたのは、中国の外国語教育における英語主導の権力関係、さらに世界規模で流行っている「英語＝国際語」の言説の影響が大きいという結論に至った。以上のように、日本語受験生は日本語を学ぶことによって、他の高校生と異なることを多く経験した。しかも、本章が論じた「抑圧」「不安」「主体性」「自分探し」「自己効力感」などの要素は、それぞれ孤立したものではなく、日本語受験生の人生において、同時に存在したり、常に互いに影響し合ったりしている。

ここで、さらに分析する前に、最初の問題意識に戻りたい。「1.3 問題意識」では、先行研究から見られる日本語受験生に関するイメージは、主に研究者や教師が教室で観察したものやそれに対する認識から生成されており、当事者である日本語受験生の生の「声」を発信する機会がないという問題が指摘された。さらに、日本語受験生はこのような受け身の立場で語られた結果、「学校での英語学習に挫折した経験を持っている生徒は苦手科目を回避しようとし、大学入試でよりよい成績を獲得するために、日本語を「近道」として選んで受験のために勉強していく」という認識が広まっている。そのマスター・ナラティブは合理的に聞こえているが、実は英語は唯一の国際語であり、日本語より圧倒的な優位性を持つという想定に基づいて、日本語受験生が持つひとりの人間としての主体性を無視し、すべての選択は進学のプレッシャーに迫られた結果と捉えている言説に過ぎない。そこで、筆者は日本語受験生の「声」を聞くことで、当事者が自分の実体験を語り、高校時代の日本語学習の意味に注目し、日本語受験生のことをひとりの人間として理解するための新たなストーリーを作ることを目指している。

その問題意識に沿って3人の調査協力者にライフストーリー・インタビューを行い、筆者の解釈を含めて、それらの語りをストーリーに整理した結果、3人はそれぞれ異なる経験を持っているが、共通しているストーリーラインが見られる。まず、3人とも幼い頃から日本

のアニメなどのポップカルチャーに強い興味を持っており、それをきっかけに日本語にも関心を持ち、早い時期で日本語を学んだ経験のある人もいる。一方、3人ともかつてある程度英語学習による抑圧を受けており、特に興味がなかった上で、英語学習に関する挫折経験が多いため、英語に対しあまりポジティブなイメージではなかった。その後、英語だけではなく、日本語でも大学を受験できるということを知り、その情報を念頭に置いて日本語試験に関する情報探しを始めた。慎重に検討した結果、3人は少数派として日本語を第一外国語として選んで、真剣に日本語の受験勉強を始めた。日本語学習はいつも順調に進むわけではなく、そのプロセスで困難にあったり、不安を感じたりすることもあるが、全体的に英語学習より「楽」という感じが強かった。最後に、大学入試でも無事に日本語で比較的高い成績を獲得した。それに、日本語はただ高校で受験のために一時的に学ぶものではなく、大学に進学した後、3人は日本語を学び続けてきた。高校時代の日本語学習の成功体験は3人の励みになり、成人になった後の人生における課題解決に力を与え続けるとともに、将来のキャリアデザインの方向性にも影響している。

3人の日本語受験生のライフストーリーから、従来のマスター・ナラティブに対抗する新たなストーリーが作られると考えられる。つまり、「英語学習に抑圧されてきた生徒は、大学入試でよりよい成績を獲得するために、可能性とリスクについて慎重に考えた結果、英語から日本語に変え、最終的に日本語でよりよい学歴を手に入れたとともに、高校時代の日本語学習の成功体験によって多くの意味でエンパワーメントされた」というストーリーが生まれたと考えられる。

この新たな言説で三つのポイントを強調したい。まず、日本語は国際語としての英語に次ぐ選択肢ではなく、英語と同じように、学習者が自分の意志で選択できる外国語科目の一つである。言語には優劣をつける必要がなく、各外国語を学ぶ学習者たちを同等に扱うべきである。英語の成績が良くないのも、学習者と環境との相互作用による結果であり、学習者個人の能力不足ではない。また、学習者は常に一方的に外部からのプレッシャーをそのまま受けるという、極めて受け身な立場ではなく、きちんと一人の人間としての主体性を持っており、現状を変えるための信念を持って周りに働きかけている。日本語学習に関する意思決定から、日本語学習過程、大学生活、将来のキャリアデザインに関する取り組みなど、人生の各段階で、日本語受験生は終始自分なりの主体性を発揮してきた。最後に、学習者たちは最初大学受験で英語より高い成績を取ることをもっとも大きな目標にしたのは間違いないが、その過程で、自分なりに道を模索したり、他の受験生と異なる学習体験を経験したりして、

自分と日本語との絆を深めるにつれ、予想以上に様々な力を身につけるかもしれないという日本語学習に隠された可能性は看過できない。以上のように、この3人のライフストーリーから生成された言説は、学習者の「声」を発信し、日本語受験生という特別な社会的文脈における学習者グループをさらに全面的に認識するための新たな視点を提供している。

6.6.2 日本語教師ができること

前節では、3人の日本語受験生のライフストーリーを総合考察し、従来のマスター・ナラティブに対抗する新たなストーリーを生成した。ただし、本研究は日本語受験生に対する認識の更新にとどまるべきではない。日本語教育の実践者がライフストーリー研究を行う意味として、佐藤（2015：241）は「応答責任」を提唱し、つまり、学習者である語り手の「声」を聴いた時から、聞き手である日本語教育の実践者として、その「声」を自らの実践に反映する責任があるということである。筆者は家庭教師として中国人高校生に日本語を教えた経験を通して、日本語受験生のことをさらに理解しようとする気持ちを抱くようになり、本研究を行ったため、新たなストーリーを生成した後、日本語教育の実践に還元しなければならない。そこで、一人ひとりの日本語受験生に寄り添う日本語教育とは何かについて、3人のライフストーリーからヒントを見つけた。

・「成功体験」

まず、日本語受験生には英語学習に抑圧され、挫折経験を持つ学習者が多いということから、学習者は日本語を学ぶ際に小さな成功体験を積み重ね、英語より「できる」と感じられるように教師は心掛ける必要があると考えられる。Kiyota（2009）は英語リメディアル教育の視点から大学生学習者の学習動機を分析し、モチベーションが低い学生は、英語学習にネガティブな感情を持っており、中等教育段階での英語学習の挫折経験を引きずる傾向があると述べている。「このような学習意識を改善しない限り、学習意欲を喚起することは困難である」（清田 2010：37）。上記の考えは英語教育の視点であるが、日本語受験生の場合、高校段階では、日本語がすでに英語の代わりに外国語学習の課題になったため、英語学習によるネガティブな感情を日本語学習の成功体験で癒すことで自己効力感を高めるのが大切であると考えられる。特にGのような、英語の挫折経験で外国語学習全般に対トラウマを抱えるようになった学習者にとって、他の外国語学習における成功を収めるのは大きな意味があ

る。日本語受験生は一度英語学習で挫折したことがあり、それに相当なリスクを冒して主流である英語をやめ日本語という少数派の道を選択したため、日本語を学ぶ際に、心の中で常にその体験をかつての英語学習と比較する可能性が高い。例えば、Gの日本語学習がボトルネックになった時期で、Gはこのままだと最終的に日本語の成績は英語と変わらない低いレベルにとどまるかもしれないという可能性に大変不安を感じていた。また、Aは日本語受験生としての不安を語る際に、他の人と違う言語を選んだ以上、英語よりよい成果を出さないと情けないと考えている。このように、日本語受験生にとって、現状を変えられず、英語学習の失敗を繰り返すのは最悪な結末であろう。常に英語を基準にして自身の日本語学習のパフォーマンスを評価するという前提から、日本語受験生にとって、「英語ができない」自分から「日本語ができる」自分への変革は、切実な課題だと言えよう。

では、その「成功」はどのように定義するか、日本語受験生の経験におけるポジティブフィードバックと合わせて考えなければならない。Aにとって、日本語学習の気持ちいいところは、英語を学ぶ時のような高い集中力がなくても文章を速く理解することができ、練習問題の正解率も高いことである。Gは日本語学習に一時的に困難を感じても、自分が用意した日本語の模擬テストの点数が英語より高かったため、もう少し頑張ればこのボトルネックを突破できるかもしれないという信念があった。それらのエピソードを参考に、三つのライフストーリーを全体的に考察したところ、日本語受験生に必要な「成功体験」の「成功」とは何かについて、やはり「自己効力感」と深く関係している。具体的に言うと、筆者は「英語より日本語ができる」、または「今はよくできないが、いつか必ず英語よりよい成果を出せる」というような感覚だと理解している。それは社会通念上多くの人に認められる実質的な成功ではなくても、「せめて英語よりできる」という小さなポジティブな感情が積み重なったら、自分が設定した目標の達成に近づいている実感になる。自分が日本語学習で英語よりよい学習パフォーマンスを出せる自信は、日本語受験生を最後の大学受験の成功に導ける。

そこで、教師から情意面のサポートとして日本語受験生により多くのポジティブフィードバックを与える必要性が明らかになった。3人の中で、Yは中学校から日本語を学び始め、比較的早い段階から日本語学習に対する自信を身につけた。その中で、学校の日本語教師が些細な事のためにも頻繁に生徒たちを褒めていることが大きな理由であり、そのためにほかの科目より常に日本語授業を楽しみにしていたとYは言っている。そのエピソードは教師からの認めがどれほど学習者のモチベーションを高められるかを示し、教師が学習者を幅広い方面からできるだけ多くのポジティブな評価をすることが効果的だと考えられる。

さらに、日本語受験生の場合で具体的に言うと、英語学習で失敗しても、別の外国語からポジティブフィードバックをもらえれば、それは学習者の力になる。また、日本語受験生は英語学習が失敗したため、自己変革という切実なニーズがあることを考慮すると、かつての英語学習における失敗のところから、焦点を当てて類似した方面で学習者を日本語学習で成功させるという日本語教育実践の方向性を提言している。例えば、学習者は特に英単語の暗記が苦手だった場合、日本語の単語学習で成功体験を得ることができればかつての失敗経験から立ち直すきっかけになるかもしれない。自分に適切な英語学習の方法がわからなかった学習者の場合、教師は日本語で自分なりの学習方法を探すことをサポートすることができる。さらに言えば、かつてなぜ英語を学ぶのか知らなかった学習者に対し、日本語を学ぶ理由、またこれから日本語を用いて何を実現できるかを学習者とともに明らかにしていくことが重要である。3人のライフストーリーからわかったのは、中国の高校という抑圧的な環境であり、かつ日本語学習のソーシャルサポートが少なくても、日本語受験生は自らの努力で相当な日本語力を身につける主体性を持っていることである。要するに、英語学習での失敗を日本語学習で繰り返してしまう不安を感じないのが大事である。学習者は過去の経験を振り返り、自分の問題を発見し言語化した上で、それらの問題を解決することで、主体的に日本語学習で成功を実現し、自信を取り戻すことができると考えられる。そのため、日本語受験生を対象にした日本語教育実践において、教師が一つできるのは、「倒れたところから立ち直る」というような学習者が行う取り組みを支援するだけでなく、励ましを重視する意味で、「応援」することであると考えている。

要するに、日本語を選択したことは日本語受験生にとって、現状を変えるための冒険とも言えるため、それをきっかけに過去の失敗から立ち直り、成功を収めることで、日本語受験生たちに高校を卒業した後、「当時日本語を選んだことは間違いではない」「その選択に対し後悔しない」と思ってもらえることが大切である。それに、ただ高校時代の日本語学習にとどまらず、「学習者の成功体験は、その後の類似場面に遭遇した際に、学習意欲に対して肯定的な影響を与えることは広く知られているし、さらに高次元の成功体験を求め、より難易度の高い行動を自発的に設定するようになる」（甲田・遠藤 2006：120）という個人へのエンパワーメントによる長期的な影響も確かに3人のライフストーリーで現れている。

・日本語受験生の「日本語人生」

また、3人のライフストーリーからわかったのは、日本語教師として、日本語受験生の日

本語学習を人生という長い流れに置いて捉える必要があることである。従来の日本語受験生に関するマスター・ナラティブは、英語が最も将来性のある言語という想定を前提に、日本語をただ受験の道具として捉えており、大学受験という課題をクリアした時点でその価値はほぼなくなったというニュアンスが含まれていると筆者は思っている。しかし、張・秦(2022: 76) は日本語で大学を受験した経験のある現役大学生 538 人にアンケート調査をし、「大学で日本語を学び続けたいですか」という質問に対し、「はい」と答える人は全体の 89.4% を占めている。つまり、日本語受験生の中で、本稿の調査協力者のように高校を卒業した後でも日本語学習を継続しようとする人が少なくない。もちろん、日本語学習を続けるのも様々な理由があり、すべての人は日本語学習にポジティブな感情を持ち進んで学び続けるわけではないだろう。ただし、このような学習者にとって、日本語は受験のために一時的に学ぶものではなく、将来的に日本語を生かすキャリアを歩んだりして、日本語を用いて人生における課題を解決し、日本語とともに生きていく可能性が比較的高いのではないか。したがって、日本語教師もただ目の前の目標だけではなく、日本語受験生のこれからの成長も視野に入れて実践を計画すべきである。

そのような前提で、教師は日本語受験生にどのような支援をすればよいだろうか。鄭(2015) は自分が 2004 年からこれまで行ってきた日本語学習者のライフヒストリー研究を振り返り、「「日本語」をめぐるさまざまな体験を乗り越え、それらをどのように意味づけ、生きているのか、あるいは生き直しているのかという日本語による生活の物語、人生の物語」(p219) という「日本語人生」の研究を、日本語教育と結びつく必要性を再び主張している。さらに、鄭(2015) は、日本語を「第二言語」や「外国語」といったことばで収めるという日本語の二分化を批判し、一様に定義する日本語ではなく、「正しい日本語」や「日本人の日本語」といった基準や規範のような日本語でもなく、それぞれ自らの「生きる力」につながる「自分の日本語」こそ学習者たちの「日本語人生」を豊かにすることができると述べている(pp. 231-232)。JSL 学習者は「正しい日本語」や「日本人の日本語」から自分を解放することと似たように、日本語受験生も「受験の日本語」に縛られるべきではない。高校時代の日本語学習は受験勉強としての側面が大きいですが、アニメを楽しむための日本語だったり、留学のための日本語だったり、日本人と交流するための日本語だったり、現在、または将来的にはさまざまな可能性がある。日本語を用いて何ができるか、日本語とともに生きる生活にはどのようなものがあるか、これは自分が求めるものと関連付けられるか、教師は日本語受験生に日本語における「可能性」を感じさせる必要がある。日本語受験生はいつか「受験の日本語」か

ら脱出し、「自分の日本語」を見つけるための支援は教師がすべきことである。

一方、日本語教育実践者の立場から、日本語受験生は高校を卒業した後もできるだけ日本語学習を継続し、日本語を用いて自己実現することは望ましいが、最終的に日本語から離れた人のことも考えなければならない。前述の張・秦（2022：76）の調査が示したように、結局 10.6%の人は大学で日本を学び続ける意欲がないというのも事実である。高校の時、日本語と英語から日本語を選択したが、大学受験が終わった後、もう一回分岐点に立つと、日本語への投資をやめたのは、おそらく過去の学習経験やこれからのキャリアについて考えた上で、日本語では将来的に自分が求めるものを手に入れることができないと判断したのであろう。世界規模での英語偏重の外国語教育の現状、他者からの要望、個人の趣味嗜好など、多くのことが影響しており、結局日本語はすべての人の力になるとは限らない。そこで、前述の支援の仕方を含めて、日本語教師として努力できる方向性としては、〈現在・ここ〉の社会的文脈において自分は日本語を用いてできることとできないこと、日本語教育実践を通してその可能性をできるだけ学習者に理解してもらい、学習者の意志決定をサポートすることが必要と筆者は考えている。

意志決定において、絶対的に「正しい選択」は存在しないが、自分が納得できる選択をするのが大切である。Aは高校時代から自身が持つ日本語への情熱を確認でき、日本語学科への進学、日本の大学院への進学、日本での就職、成人してからすべての人生を日本語と結びつけており、それらの選択に対し動揺したことは全くない。Yは日本語を第一外国語にしたことで大学院進学の出願に苦労したが、日本語を選択したことに後悔しない。Gは大学で日本語専攻を選択しなかったことに少し悔しい思いを持っているが、幸いなことに日本語学習を続けてきたため、将来的にはまた日本語を生かすキャリアを築くための信念を持っている。

「日本語人生」はこのように、時々困難にぶつかり、回り道をすることもある。それに、「日本語人生」が高校時代で終わる人もいる。学習者は何のために日本語を学ぶかわからないまま学び続けた結果、本当にやりたいことをするチャンスを逃したり、または様々な理由で日本語学習をやめた後、いつか日本語学習がもたらす可能性を失ったことに後悔したりするというようなことが起こらないように、将来のキャリアを視野に入れた日本語指導が必要だと考えている。したがって、日本語教師として、最終的には、日本語を学び続けるかどうかにかかわらず、学習者が「後悔しない選択」をするように努めるべきである。

第7章 結論と今後の課題

本章では本研究の結論を出し、今後の課題を述べる。7.1では3人の日本語受験生のライフストーリーを考察した結果から、RQに回答し、本研究の結論を出す。7.2では、本研究の一つの成果として、本研究を通して筆者の日本語教育実践に対する意識がどのように変容したかを述べる。7.3では本研究の意義を述べ、本研究で明らかになっていないことを今後の課題として提示する。

7.1 RQへの回答及び本研究の結論

筆者は中国人高校生に日本語を教えた経験によって、日本語受験生という学習者グループに関心を持っており、日本語受験生への理解を深めることが本研究の始まりである。その後、背景知識や先行研究を整理し、日本語受験生や高校日本語教育に関する、研究者や教師が語ったマスター・ナラティブの存在に気づいた。つまり「学校での英語学習に挫折した経験を持っている生徒は苦手科目を回避しようとし、大学入試でよりよい成績を獲得するために、日本語を「近道」として選んで受験のために勉強していく」という言説がある。そのマスター・ナラティブは日本語受験生が日本語を学ぶ意味を「英語からの回避」と「受験」だと捉え、日本語受験生を極めて受け身な立場に置いており、一人の人間として包括的に捉えようとしめない。そこで、中国の高校の日本語教育に関する研究の推進、現場の日本語教育実践の改善、日本語受験生が安心して日本語学習に取り組むための環境づくりへの関心の喚起を目指し、筆者は3人の日本語受験生から調査の協力を得て、当事者である学習者の視点から日本語受験生が高校時代に日本語を学ぶ意味を捉え直すことを目標として研究を行った。本研究は3人の日本語受験生にライフストーリー・インタビューを行い、調査協力者の語りを「高校進学まで」「高校時代」「大学入学以降」に分節しライフストーリーに整理した。そして、主に3人のライフストーリーにおける共通しているところに注目し、英語学習から受けた抑圧、日本語を選択した決断から見られる主体性、日本語学習による不安とエンパワーメントについてそれぞれ考察し、最後は個人のストーリーから社会的文脈を考察する意味で、3人が英語学習から受けた抑圧、日本語学習による不安や制限から、現在中国の英語偏重の外国語教育、及び世界規模での英語主導の権力関係を批判した。最後に、3人のライフストーリーを考察した後、共通しているストーリーラインを発見し、そこから従来のマスター・ナラティブと異なる、「英語学習に抑圧されてきた生徒は、大学入試でよりよい成績を獲得

するために、可能性とリスクについて慎重に考えた結果、英語から日本語に変え、最終的に日本語でよりよい学歴を手に入れたとともに、高校時代の日本語学習の成功体験によって多くの意味でエンパワーメントされた」という新たなストーリーを生成し、日本語受験生の生の「声」を発信した。

以上のように、本研究を振り返った上で、これから順に RQ に回答する。

RQ1：日本語受験生は英語と日本語をそれぞれどのように学んでいたか。

英語学習に関し、3人の日本語受験生は英語偏重の外国語教育環境による抑圧を受けながら英語を学んでいた。特に英語と自分の生活や人生とのつながりは見つけづらかった上で、英語学習から受けたネガティブフィードバックが多かったため、英語学習に対するモチベーションがあまり高いとは言えないが、勉強せざるを得ない状況にあった。

日本語学習に関し、3人の日本語受験生は「少数派」として、利用できる学習資源が少ない環境においても、自身の主体性を発揮し、比較的高いモチベーションを持って日本語学習に取り組んでいた。3人は幼い頃から日本語に興味を持っており、大学入試の日本語試験の存在は、3人に高校段階で好きな日本語学習に時間をかける「正当性」を与えた。その中で、特に独学する日本語受験生は学習の中で、ソーシャルサポートの少なさによる不安を強く感じているということがわかった。

RQ2：日本語受験生は高校時代の日本語学習をどのように意味づけるか。

3人の語りを筆者の解釈と合わせて分析すると、高校時代の日本語学習は3人にとっての意味を三つの方面に分けて挙げられる。

①「自分探し」の参考になる。

3人は「少数派」になる決断をしたことで、自分と日本語との関係性を捉え直した。それに、今後のキャリアに関し、どのように自分らしく生きていくかを考える際に、高校時代の日本語学習で感じたことのすべてはその参考になる。

②「自己効力感」を高める。

高校時代の日本語学習における成功体験によって、3人は「英語ができない」自分から「日本語ができる」自分への変革を実現し、生活に対するコントロール感を持つようになり、課題遂行に関する自信が高められた。

③「心の拠り所」。

3人は日本語を学ぶ際に英語より「楽」と強く感じており、英語学習、さらに公教育による抑圧から一時的に身を隠し、一息できる時間や場所を手に入れた人もいる。

以上の三つの要素はそれぞれ独立したものではなく、互いにつながっており、ともに日本語受験生をエンパワーメントしている。

RQ3：RQ1と2で分かったことは、日本語教師にどのような示唆を与えるか。

まず、日本語受験生は一度英語学習で挫折した経験を持つ人が多く、現状を変え、「英語ができない」自分から「日本語ができる」自分への変革を強く求めていると考えられることから、日本語教育現場では、教師は日本語受験生に「英語より日本語ができる」、または「今はよくできないが、いつか必ず英語よりよい成果を出せる」というような感覚を持たせ、**成功体験を積み重ねる**ことを支援すべきである。具体的に言うと、日本語受験生それぞれのかつての英語学習における失敗のところに、焦点を当てて類似した方面で学習者を日本語学習で成功させることで、言語学習に対する自信を取り戻すという日本語教育実践の方向性を提言している。

次に、多くの日本語受験生は高校卒業後も日本語を学び続け、日本語を生かすキャリアを築く可能性が高いことを考慮し、日本語教師は目の前の「受験」という目標に縛られず、日本語受験生のこれからの成長も視野に入れて、「日本語人生」の視点から日本語学習を捉え直し、学習者はいつか「受験の日本語」から脱出し、「自分の日本語」を見つけるための支援をする必要があると考えられる。また、大学受験が終わったら、日本語を学び続けるかどうかにかかわらず、日本語受験生が「後悔しない選択」をするように、その意志決定をサポートする日本語教育も日本語教師が求めるべきものである。

以上はRQへの回答である。本研究は高校時代の日本語学習の意味に注目し、日本語受験生の解像度を高め、彼・彼女らを理解し、適切な日本語教育支援をするための新たな視点を提供した。

最後に、結論を述べるために、本研究のテーマ「中国の高校生が日本語を学ぶ意味とは何か」に戻る。中国の高校生は確かに教育制度から押し付けられることが多く、自分の学習に関し選択する自由が少ない。日本語受験生の急増はここ数年のことであり、政策の推進がなければ、中国東北地方以外の高校生にとって日本語を学ぶ機会がほぼない。高校段階の日本語学習が「正当性」を与えられた現在、高校生の日本語学習をどのように捉える

かは中国の日本語教育の課題になっている。本研究を通して、やはり高校段階の日本語学習は、これらの高校生が成人した後の人生をどのように生きていくかにつながっていると筆者は考えている。これは、英語からの逃避ではなく、ただ受験のための学習でもない。ここで、上記の3つのRQ、特にRQ2への回答を踏まえて、中国の高校生が日本語を学ぶ意味は、広く言うと、「自分らしく生きる」「自信をもって生きる」「楽に生きる」というような生き方にあると考えられる。

7.2 日本語教育実践に対する筆者の意識変容

3人の日本語受験生のライフストーリーを考察する際に、筆者は心の中で、かつて高校生に日本語を教えていた時のこと（「1.1 筆者の経験」を参照）を常に振り返っていた。最後に、本研究の結論を出したとともに、過去の実践に実は改善すべき点が多くあるということがわかった。そこで、本研究を通して筆者が過去の実践に対し反省したところや、筆者の日本語教育実践に対する意識の変容を、本研究の一つの成果として述べていく。

まず、一つ反省すべき点として、当時は学習者に知識を学ばせることを優先し、自己効力感を高めるための成功体験を十分に与えなかったことである。学習者は発音に対し苦手意識を持っており、外国語だけではなく、国語のテキストさえスムーズに読み上げられないことがあると言っている。その状況に対し、筆者は練習として頻繁に学習者に例文やテキストを読ませている一方、学習者のパフォーマンスに対し評価することは少なかった。厳しいことを言わないようしたが、学習者の小さな進歩も当たり前のことと捉えて、声をかけて褒めることはめったになかった。振り返ってみると、実は学習者にポジティブフィードバックをする機会が多かったが、当時筆者はこういう意識がなかった。その学習者は英語学習の挫折経験で外国語学習に対し明らかに自信不足のように見えていたが、筆者は知識の教授に注目し、学習者の自尊感情を気にならず、自信回復のためのポジティブフィードバックを効果的に実施することはできなかった。

また、学習者の今後の成長の可能性を視野に入れ、日本語学習を「日本語人生」の視点から捉えるような教育活動にさらに力を入れるべきだった。よくできたこととして、当時学習者は日常生活で日本語を使う機会がなかったため、筆者は日本での留学生活の中で、実際に日本語を使い日本人とやり取りをしたエピソードを時々学習者にシェアしたり、動画等のコンテンツをともに視聴したりして、学習者はテキストの中の日本語から少しでも

現実味を感じられるように努めた。だが、一つ後悔したのは、学習者を日本人とつなげることを実現できなかったことである。2021年9月から大学院に進学し、日本人の同期生と仲良くなった後、一度も実際に日本語を使ったことのない学習者に、オンラインで日本人と話す機会を設けるという発想が生まれた。それを学習者に提案した後、学習者はびっくりしたが、特に抵抗はなかったようで、「それなら、ちょっと準備させて」と微笑みながら答えてくれた。しかし、それから筆者は学業で忙しくなり、提案した後は積極的に活動を設計しようとせず、最終的にこの計画は実施せずじまいだった。現在もう一回考えると、「実際に日本語を使い日本人と話す」ことは、高校の受験生にとって、一見必要のない活動であるが、「受験の日本語」に縛られず、「自分の日本語」を見つけるための一つのきっかけになるかもしれないと考えている。北京出身のYは学校で日本人教師の授業を受けており、日本の協定高校からの日本人生徒と交流する経験もある。Yは今でもそれらの経験を楽しく語ることができ、その語りから、日本語はYにとって、確かに「受験の日本語」だけではないことがわかった。特に日本語受験生のように受験勉強に集中し、日本語を使う機会がない学習者にとって、実際に日本語を使い、母語話者と話し合い、互いの話が分かると、その時の楽しさや達成感は貴重な体験になる。これから学習者は高校卒業した後、日本人とつなげた経験は長い間心の糧になるかもしれないと筆者は考えている。したがって、当時はこの活動をさらに重視し、学習者に日本人とつなげる機会を作ればよかったと反省している。もちろん学習者のよい思い出になるために、きちんと活動を設計しなければならない。

最後に、筆者が日本語教育実践の目標に対する理解が深められたことを述べる。筆者は最初に高校生への教育実践を反省する際に、太田（2009:265）が述べたように、「初等中等教育機関における日本語教育においては、子どもたちが生涯日本語学習を継続するだけの、興味と動機、自信を持たせることが、実践の目標とされているのである」ということを自分の実践を評価するための基準にし、もし教えた高校生が高校卒業した後日本語学習をやめたら、自分の実践の失敗になると考えていた。しかし、本研究を通して、日本語受験生はどのぐらいの「日本語人生」を過ごそうとするか、どのように自分の「日本語人生」を送っていくかは人によって違い、それに、日本語受験生は自分の生き方について考えたり、決めたりする主体性をきちんと持っていることがわかった。もちろん日本語教師の立場から見ると、学習者はできるだけ長く日本語とともに生きていき、日本語を武器にして人生を切り開くことが望ましい。しかし、生涯日本語学習を継続するかどうかにかか

ならず、高校時代の日本語学習は貴重な経験として、日本語受験生が成人した後の生き方の方向性を考える際に機能している。高校ではあまり選択する自由がなく、受験に一生懸命取り組んでいたことは多くの中国の高校生の青春時代である。そして、成人した後、人生における幅広い選択肢が出てきている一方、自分の選択にきちんと責任を取らなければならない。したがって、RQ3 への回答のように、筆者が最後に自分に出した答えとして、学習者たちが生涯日本語学習を継続するための努力は諦めないが、結局学習者は日本語を学び続けるか、それとも大学進学の際に日本語学習を諦めて他のものを求めていくかにかかわらず、学習者は現在納得できる、それに将来的に後悔しない選択をするための意志決定を支援することを、日本語受験生への日本語教育実践の目標としている。

7.3 本研究の意義及び今後の課題

序章でも本研究の位置づけを説明したが、ここで、調査への考察や RQ への回答等を踏まえて、再び本研究の意義を述べる。

まず、本研究は日本語受験生の「声」を発信し、これまで注目されることが少ない日本語受験生の解像度を高めた。従来、英語から逃避し、日本語を近道として受験のために勉強するという受け身な立場に置かれて語られてきた日本語受験生は、研究者や教師の視点から脱出し、自らの語りで、自分がどのように英語学習と日本語学習に取り組んでいたか、その流れで何を感じたかを言語化したことで、一人の人間としての主体性や力、感情が見られるようになった。また、「見えない」学習者としての高校の教室外で独学する日本語受験生も本研究の調査対象に入れられ、ソーシャルサポートの少ない環境においても積極的に自身の日本語力を高めていくという覚悟のある姿勢も、日本語受験生に対する認識に新たな視点を提供している。

また、本研究によって、高校で日本語を教えている教師や、高校の教室外の学習者と接触する可能性の高い塾の教師は、学習者に対する理解を深めることができる。その上、教師は自分の日本語教育実践を振り返り、自分の立場や役割を捉え直すためのヒントとして、本研究は日本語受験生を対象とした日本語教育実践の方向性について提言し、示唆を与えた。

最後に、本研究は学習者の視点を補足し、中国の高校の日本語教育に関する研究を一步積み重ねていくことができたと考えられる。その中で、日本語受験生は「少数派」としてソーシャルサポートの少なさによる学習不安が大きいことや、将来の進学や就職をする際に多く

制限されていることから、高校における日本語教育環境の整備や、日本語受験生のキャリア支援にさらなる力を入れる必要があると言える。

以上は本研究の意義である。そのほか、本研究にはまだ多くの課題が残されている。まず、本研究における日本語受験生に関する新しいストーリーは、3人の調査協力者のライフストーリーから生成され、日本語受験生を深く認識するための参考の一つであり、他にはこの3人と異なる経験を持つ日本語受験生もいると容易に想像できる。高校時代は一人で学ぶのではなく、日本語クラスで多くのクラスメートとともに日本語を学んだ学習者、幼い頃から日本の文化に対し特に興味がない学習者、または「学習成功者」の3人と違い、最終的に大学入試の日本語試験で失敗した学習者、それらの日本語受験生のストーリーを聞くことも、中国の高校の日本語教育研究に必要である。また、本研究は最後に日本語受験生を対象とした日本語教育実践に関する方向性にとどまり、具体的な実践の方法を提言することはできなかった。それは今後、実践を重ねることで具体的な経験をまとめていくと考えている。

参考文献

- 青木優子（2009）「多文化社会で生きる力」の獲得を目指す日本語教育—オーストラリア・ヴィクトリア州の JFL 高校生を対象に」川上郁雄（編）『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店,pp.139-155
- 石黒広昭（1998）「心理学を実践から遠ざけるもの—個体能力主義の興隆と破綻—」佐伯 胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, pp.103-156
- 牛窪隆太(2003)「日本語教育における学習者主体—日本語話者としての主体性に注目して—」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ1・ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版, pp.23-28
- 江本リナ（2000）「自己効力感の概念分析」『日本看護科学会誌』20 卷 2 号, pp.39-45
- 太田裕子（2009）『日本語教師の意味世界と実践の関係性に関する研究—オーストラリア初等中等教育機関の教師が語るライフストーリー分析をもとに—』早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文
- 王晓麗（2020）『高中日語教師專業發展研究 —以 S 省 W 高中為例』天津大学教育学院修士論文
- 大船ちさと（2020）「海外の中等教育段階における日本語教育の研究動向分析—中等日本語教育の理論構築に向けて—」『日本語教育』175 号, pp.100-114
- 清田洋一（2010）「リメディアル教育における自尊感情と英語学習」『リメディアル教育研究』第 5 卷第 1 号, pp.37-43
- 金泰勲（2007）「近隣諸国の小学校の英語教育に関する比較研究」『国際基督教大学学報』I-A, 教育研究, pp.31-42
- 久保田竜子（2015）『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から』くろしお出版
- 黄均均・黄楚（2022）「高中日語教師專業發展研究——基于機構派遣教師敘事的考察」『日語學習与研究』220 号, pp.61-71
- 甲田直喜・遠藤祥雄（2006）「英語学習における意欲の向上」『dialogos』第 6 号, pp.111-129
- 桜井厚（2002）『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房

- 桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂
- 佐藤正則（2015）「語り手の「声」と教育実践を媒介する私の応答責任—日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味」三代純平（編）『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ』くろしお出版，pp.220-247
- 新保敦子（2010）「現代中国における英語教育と教育格差—少数民族地域における小学校英語の必修化をめぐる—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』21，pp.39-54
- 蔣純青（2011）「中国における学歴格差社会」『専修大学社会科学研究所月報』581，pp.32-58
- 田中祐輔（2013）「中国における日本語教育議論の現代史 - 学術誌『日本語学習と研究』（1979～2012）の分析から—」『日本語教育』156号，pp.60-75
- 中華人民共和国教育部（2018）『普通高中日語課程標準（2017版）』人民教育出版社
- 張金龍・楊慧（2021）『中学日語教育50講』吉林大学出版社
- 張金龍・秦小聰（2022）「基于学生需求分析的高考日語生培養優化策略」『日語學習与研究』220号，pp.72-80
- 張紹華（2022）「河北省日語高考教育現狀分析」『衡水学院学報』Vol. 24, No.1，pp.114-117
- 陳丙昌（2022）「貴州省高中日語教學現狀、問題及對策」『垂太教育』2022(21)，pp.181-184.
- 鄭京姫（2013）「日本語教育と「日本語人生」——ことばとアイデンティティについての私論」細川英雄・鄭京姫（編）『私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ』春風社，pp.219-254
- 陶思含（2018）『中国における高校新人日本語教師の不安についての事例研究』北京外国語大学日本研究センター修士論文
- 野村和之・望月貴子（2018）「「心の拠り所」としての日本語—香港人青少年学習者による日本語学習のエスノグラフィー—」『日本語教育』169号，pp.1-15
- 細川英雄（2003）「「個の文化」再論—言語文化教育の課題と展望」『21世紀の日本事情』5，くろしお出版，pp.36-51
- 細川英雄（2007）「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季（編）『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か—』くろしお出版，pp.27-54

- 三代純平（2009）「韓国中等教育における「考えること」の意義——外国語高校の卒業生は日本語授業で何を学んだのか」川上郁雄（編）『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店，pp.156-175
- 三代純平（2013）「「自分探し」のジレンマ—韓国人専門学校生のライフストーリーからみみる「動機」」細川英雄・鄭京姫（編）『私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ』春風社，pp.143-163
- 矢部まゆみ（2001）「海外の初中等教育における日本語教育と＜文化リテラシー＞」『21世紀の日本事情』第3号，くろしお出版，pp.16-29
- 山口悠希子（2007）「ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験—海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味—」『阪大日本語研究』19，pp.129-159
- 山崎遼子（2009）「アメリカの中学生が日本語を学ぶ意味—主体性育成の観点から実践を振り返る」川上郁雄（編）『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育』明石書店，pp.112-138
- 李楊（2018）「湖北省中等日語教育現状及発展構想」『文教資料』779期，pp.147-149
- 劉雲（2020）「教育生態学視閥下日語高考生的困境及突破」『当代教育論壇』No. 297，pp. 56-64
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16, pp. 645-668
- Canagarajah, S. (2004) Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.116-137.
- Kanno, Y & Norton, B. (2003) Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), pp. 241-249
- Yoichi KIYOTA (2009) Motivation of Remedial EFL Learners. (A Case Study of Japanese. College EFL Learners). 『リメディアル教育研究』第4巻第2号，pp. 41-47
- McKay, P. (2006). Assessing young language learners. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norton, B. (1995) Social identity, investment, and language learning. *TESOL*

Quarterly, 29(1), pp. 9-31

Pratt, M. L. (1991) Arts of the contact zone. *Professions*, 91, pp.33-40.

國際交流基金 (2015) 「2015 年度海外日本語教育機關調查」

< <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html> > (2023 年 2 月 12 日閱覽)

國際交流基金 (2018) 「2018 年度海外日本語教育機關調查」

< <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html> > (2023 年 2 月 8 日閱覽)

國際交流基金 (2021) 「2021 年度海外日本語教育機關調查」

< <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/2021/2021.html> > (2023 年 2 月 6 日閱覽)

國際交流基金 (2020) 「日本語教育 国・地域別情報：中国 (2020 年度)」

< <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/china.html> > (2023 年 2 月 10 日閱覽)

中華人民共和國教育部 (2018) 「關於政協十三屆全國委員會第一次會議第 0013 号 (教育類 006 号) 提案答復的函」 < http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/201901/t20190122_367804.html > (2022 年 7 月 2 日閱覽)

中華人民共和國教育部 (2021) 「普通高中教育專任教師分課程、分學歷情況」

< http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2021/quanguo/202301/t20230103_1037930.html > (2023 年 6 月 3 日閱覽)

中華人民共和國教育部 (2022a) 「2021 年全國教育事業發展統計公報」

< http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202209/t20220914_660850.html > (2023 年 2 月 10 日閱覽)

中華人民共和國教育部 (2022b) 「2022 年普通高等學校招生工作規定」

< http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/202201/t20220129_596858.html > (2022 年 5 月 14 日閱覽)

中華人民共和國中央人民政府 (2014) 「國務院關於深化考試招生制度改革的實施意見」

< http://www.gov.cn/zhengce/content/2014-09/04/content_9065.htm > (2023 年 2 月 11 日閱覽)

文部科学省（2021）「学校基本調査－令和3年度 結果の概要－」

<https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1419591_00005.htm>（2023年2月11日閲覧）

謝辞

本論文の作成にあたり、多くの方々からご指導・ご協力いただき、誠にありがとうございます。

まず、終始適切な助言と丁寧な指導をしてくださった池上先生に深く感謝いたします。常に私の考えを尊重し、話し合いながらともに論文の方向性を考えたり、アドバイスをしてくださったりするおかげで、研究者として未熟な私はこの論文を完成させることができました。池上研の皆さんからもいつもサポートしていただき、常に温かいお言葉をいただけたことに感謝しています。特に私より上の世代の同期の皆さんから生きるパワーをいただきました。三十年、四十年後も皆さんのように好きなことに取り組んでおり、生き生きとした生活を送るように頑張ります。

また、調査協力者の A、G、Y さんにもお世話になりました。ネットで知り合った私に、ご多忙にもかかわらず、お時間をとって自分のストーリーを共有してくださり、本当にありがとうございます。みなさんのライフストーリーはただ修論を書くための素材ではなく、そこから学んだことをこれから私の日本語教育実践に生かしていきたいと思っております。さらに、中国の高校の日本語教育に関心を持っており、本論文を読んでもらう方々も、それらのライフストーリーから新たな気づきや学びを得られることを願っています。

最後に、私の留学を支援しずっと見守ってくれた家族、いつも悩み相談に乗ってくれる友人たち、時々疲れた心を癒してくれる推しの山田裕貴さん、修論をチェックして頂いた重信さん・志賀さん、これまでの研究生活でサポートして頂いたすべての方々に心から感謝します。

張海若

2023年6月18日

巻末資料

研究調査協力同意書

早稲田大学大学院日本語教育研究科

調査責任者：張海若

調査責任者連絡先：*****

私は現在、早稲田大学大学院日本語教育研究科に在籍し、中国の高校における日本語教育に関する研究をしております。今回、下記趣旨の研究調査についてご協力いただきたく、お願い申し上げます。下記の内容をご確認のうえ、ご署名をお願い致します。

1. 研究の背景と目的

近年、中国では、英語学習をやめて日本語を外国語科目として選択し大学を受験する生徒が急増しているため、中等教育段階、とくに高校における日本語学習者数が早いスピードで増えてきています。しかし、日本語はいつも英語の下位にある受験の第二の選択肢とされており、高校で日本語を学ぶことの価値が低く評価される傾向にあります。また、中国の高校における日本語教育に関し、ほぼすべての研究が教師や政策の視点からのものであり、学習者の視点からの研究は十分に進められているとはいえません。

上記の背景から、本研究は、日本語で大学を受験した経験のある学習者が高校時代の日本語学習経験をどう意味づけるかを明らかにした上で、中国の高校で日本語を学ぶことの意味を再考することを目的としています。

2. 調査の概要

本調査では、「ライフストーリー」という研究方法を用い、三回のインタビュー調査を行うこととなります。一回目の調査は調査協力者の基本資料、英語学習歴、日本語学習歴を把握します。二回目の調査に進めば、「高校時代の日本語学習を中心に、これまでの日本語学習と英語学習の経験を語ってください」というテーマで、自由に語っていただきたく存じます。最後に、二回目の調査結果を踏まえ、三回目のインタビューでは高校時代の日本語学習経験を中心にさらにお話を伺いたいと考えています。

上記の調査趣旨について何かご不明な点がありましたら、調査開始後でも、ご遠慮なく、調査責任者である張海若（*****）までご連絡ください。

どうぞよろしくお願いいたします。

=====調査承諾書=====

別紙の研究倫理と上記の調査趣旨を踏まえ、調査に協力することを承諾いたします。なお、調査承諾書と個人情報保護に関する誓約書は2部作成し、調査責任者と協力者で1部ずつ保管することに同意します。

年 月 日 お名前

個人情報保護に関する誓約書

早稲田大学大学院日本語教育研究科

調査責任者：張海若

調査責任者連絡先：*****

調査協力者 様

本研究調査においては、研究調査倫理に従い、以下の点について遵守いたします。

- ① 調査者は、研究調査にご協力いただく調査協力者に、あらかじめ本研究調査および個人情報保護の取り扱いについてご説明し、ご同意いただいた上で調査を行います。
- ② この研究調査では、ご協力いただく方の個人情報が公表されることはありません。ご協力をいただく方のご同意をいただいた上で、匿名あるいは仮名とします。また、ご同意をいただいた場合には、おおまかな年齢や母語などについて公開させていただきます。具体的には事前にご相談いたします。
- ③ 取得したデータや個人情報は、調査者が責任を持って厳密に管理し、研究目的以外には使用しません。
- ④ 調査データの保管期間は研究成果公表後の10年間とします。データの保管の必要がなくなった時点で調査者が責任を持って廃棄いたします。
- ⑤ この調査への協力は任意です。調査へ協力しない場合でも、ご自身に不利益は一切生じません。
- ⑥ この調査への協力にご同意いただいた場合でも、随時、調査同意を撤回できます。この場合もご自身に不利益は生じません。事情によって調査を中断した場合場合には調査データは破棄され、調査結果は公表されません。また、調査の途中でも、あるいは調査終了後でも調査協力者は調査結果の公表を拒否することができます。また、調査中、あるいは調査後でも、部分的にご自身の発言箇所を排除したいなどのご希望がありましたら、ご遠慮なく調査者へお申し出ください。
- ⑦ 調査の内容については、以下の範囲において、使用させていただく可能性があります。
 1. 調査責任者の修士論文
 2. 学会や研究会でのシンポジウム、口頭発表ならびにポスター発表

3. 学会誌への投稿

ご不明な点がございましたら、調査責任者までご確認ください。

以上

年 月 日 お名前

研究调查协助同意书

早稻田大学大学院日本語教育研究科

調査负责人：张海若

調査负责人联系方式：*****

本人现为早稻田大学大学院日本語教育研究科的修士，正在进行中国高中日语教育相关的研究，希望您能够协助以下调查。请核对以下相关事宜，如同意协助调查请署名。

1、研究的背景与目的

近年来，在中国，由于放弃英语学习而选择日语作为外语科目参加高考的高中生急速增加，在中等教育阶段尤其是高中阶段的日语学习者人数以史无前例的速度增长着。但是，日语一直被作为次于英语的应试工具来看待，高中的日语学习的价值有被轻视的倾向。而且，几乎所有有关中国高中日语教育的研究都以教师与政策为切入点，从日语学习者的视角进行的研究仍然不足。

在此背景之下，本研究试图探明参加过日语高考的学习者如何理解自己高中时期的日语学习经验，从而重新思考中国高中日语学习的意义。

2、调查概要

本研究会运用“生活故事 (life story)”的研究方法，进行三次访谈调查。第一次初步访谈会掌握被调查者的基本信息、英语学习经历、日语学习经历等。如进入第二次调查，则会以“以高中时期的日语学习为主，讲述一下至今为止的日语和英语学习经验”为主题，请被调查者自由阐述。最终，以第二次调查的结果为参考，第三次访谈的内容会以高中时期的日语学习经历为主，进行进一步深入提问。

即使在调查开始后，对于以上调查主旨有任何不明之处，都请联系调查负责人张海若（*****）。

===== 调查承诺书 =====

在充分了解以上调查主旨及其他资料中记载的研究伦理的前提之上，本人同意协助本次研究调查并签署此承诺书。与此同时，本人同意承诺书和个人隐私保护誓约书由调查者和被调查者各自保管 1 份。

年 月 日 姓名

关于个人隐私保护的誓约书

早稻田大学大学院日本語教育研究科

調査负责人：张海若

調査负责人联系方式：cyouzhr@toki.waseda.jp

被调查者 女士/先生

本研究将遵循以下研究伦理进行：

①调查负责人将会在对被调查者说明本研究的情况以及个人隐私保护相关事项、并取得被调查者同意的基础上进行调查。

②本调查不会公开被调查者的个人情报，而是在获得被调查者同意的基础上进行匿名处理，或使用假名。另外，在获得对方同意的情况下，会公开一部分有关被调查者的年龄、母语等基本情报。具体事项会事先进行协商。

③调查负责人会严格管理搜集到的数据及个人情报，并保证不在研究以外的场合使用。

④调查数据的保存时间为研究成果发表之后的10年。在保存时间过去之后调查负责人会负责进行数据的废弃处理。

⑤被调查者自愿选择是否协助本次调查。即使不提供协助，也不会对自身产生任何不利影响。

⑥被调查者即使同意参与本调查，也可以随时撤回。撤回时不会对自身产生任何不利影响。如因故中断调查，调查数据会被废弃，调查结果也不会公开。另外，在调查中途、调查结束之后，被调查者也有权反对公开调查结果。如果想删除自己的部分发言，也可以随时联系调查负责人。

⑦有关调查的内容，可能会在以下范围内进行使用。

1. 调查负责人的修士论文
2. 学会或者是研究会上的座谈会、口头发表、海报发表。
3. 学术杂志的投稿

有任何不明之处，请联系调查负责人。

以上

年 月 日 姓名