

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要書

論文題目

伝え合う経験が育む日本語教育を求めて  
—学習者はコミュニケーションに対する考え方を  
どのように変化させていったのか—

岡田 みなみ

2014年3月

## 第一章 序論

本研究は、筆者が 2012 年秋に、東京都内のある大学で参加した『考えるための日本語（テーマを発見する）4-6』（以下、『考えるための日本語』とも記す）というひとつの日本語科目の授業で出会った日本語学習者 T さんに感じた驚きから始まった。参加者一人ひとりが自分のテーマを選び、数ヶ月間かけてレポートを執筆していく活動で、T さんは、「私と日本語の出会い」をテーマにして書き始めた。そして、もともとは内向的な性格であったが、日本語学習を始めたことで、自分に自信がつき、率先して人とコミュニケーションをしたいと思うようになったのだと、T さんは日本語への熱い思いを語った。筆者は、かつて、自分が外国語学習者であったとき、学習を続けるにつれて、その言語でコミュニケーションすることを避けたい気持ちが大きくなっていく経験をした。それを、学習者として乗り越えたいけど乗り越えられない問題として感じていた筆者には、T さんの様子は注目に値するものであった。そして、実際に授業の中で T さんとのコミュニケーションを当事者の一人として体験する中で、内向的だったという T さんと、目の前にいる T さんのずれを実感し、それはどのように変化していったのかと思う気持ちが大きくなっていった。

かつて一人の学習者として筆者が経験したように、言語学習が進むにつれて、その言語の使用に対して抵抗感を覚える学習者は多い。その原因としては、日本語能力もしくはコミュニケーション能力の習得を第一義の目標としてきたことが指摘されている（細川 2009）。

1960～1970 年代、言語の構造を明らかにし、それを学習者に定着させることを中心に議論がされていたころには、一律に定められた学習項目を習得することが日本語学習だという考えが主流であった。その後、学習者の多様化がしきりに論じられるようになり、多様な学習者に対応した学習内容の設定が求められたが、「“日本人”、特に“日本語教師”」を規範とした「適切だと思う日本語運用が確固として存在」しており、学習者はそれを習得することが目指された（佐々木 2006、p.265）。1990 年代ごろから盛んになった学習者による自律的な学習を求めても、同じことであった。学習する内容は学習者自身によって選ばれるようになったが、それでも、必要な日本語能力やコミュニケーション能力を学ばなければならないという考えは根付いていたと言える

しかし、そうした日本語能力またはコミュニケーション能力の習得を目標とし、目指されるべき日本語が実体として想定されてしまうことにより、学習者は自らの日本語が不足していると否定的に捉え続けてしまうことの問題がしばしば指摘されるようになった（義永（大平）2005、牲川 2011）。このことは、実際に、いくつかの研究において学習者の語

りから明らかにされている。この現状を打破する日本語教育の形もいくつか構想されてきた。「表現することへの希望の育成」(牲川 2011) や、相互のやりとりを通して母語話者と非母語話者の両者で創造する「共生言語としての日本語」(岡崎眸 2002) がそれに当たる。

しかし、学習者自身がそうした制限を乗り越え、日本語によるコミュニケーションの場を広げていく可能性については、その実態は十分に明らかにされてきていない。ゆえに、本研究では、Tさんの事例から、日本語学習とコミュニケーションしたいという学習者の思いの新たな関連を見出すことを試みる。そのため、Tさんにとっての日本語学習とコミュニケーションしたいという思いの関連を明らかにすることを本研究の目的とする。

## 第二章 研究方法

まず、本研究は、Tさんにとっての「日本語学習」の質の変化に注目した質的研究であるという立場をとる。Tさんへのインタビューを行い、Tさんが日本語学習を始めてからの経験の中で日本語を学ぶということをどのように捉えていたのかを探り、それが変化していった過程を明らかにする。本研究の調査協力者である Tさんと筆者は、ともに、T大学日本語センター設置の日本語科目『考えるための日本語 (テーマを発見する) 4-6』と、T大学院日本語教育研究科設置の日本語教育学理論科目『言語文化教育研究』(以下『言語文化』とも記す)に参加し、そこでの活動をともにしていた。本研究においては、Tさんが2012年10月から2013年1月までに参加した『考える』の活動の中で執筆したレポートや、そのレポート作成過程で投稿したコメントから、インタビュー実施に先立ってインタビュー・ガイドを作成し、半構造化インタビューを行った。インタビューは計2回実施された。1回目のインタビューは2013年9月9日17:30(中国時間)から行われ、164分<sup>1</sup>に及んだ。また、2回目のインタビューは2013年10月5日18:00(中国時間)から、90分に渡り行われた。

分析は、Tさんへの2回のインタビュー(2013年9月9日および2013年10月5日実施)のデータを中心に行う。インタビューの分析を進めながら、適宜、Tさんの『考える』における活動での発言も参考資料とした。分析過程では、佐藤(2008)の「脱文脈化」と「再文脈化」の過程を参考にした。つまり、「それぞれの文書セグメントを元の文脈から切り離して部品として加工し、また一定の方針でデータベースの形に整理するというプロセス」を経て、「それらの部品を報告書の文章という新しい文脈のなかに組み込んでいく」という

---

<sup>1</sup> インタビュー時間は、1回目、2回目ともに、途中の通話切断時間も含む。

考えのもと、分析から執筆までを行った (p.50)。すなわち、本研究の分析過程は、T さんの語った経験を、筆者の見出した変化の過程に沿って描いていく過程であった。

### 第三章 分析結果—T さんの日本語学習に対する考え方の変化

分析結果は、インタビューで語られた話題およびそこで語られる T さんの一つひとつの発言がどのように関連しているのかを時系列で記述していく。その際には、適宜、『考える』の T さんの発言も解釈に用いる。記述は、T さんの生活場所の変化によって「中国（日本に行く前）」、「九州」、「東京」、「中国（日本から戻った後）」の四つに区切り、順に記述していった。それぞれの区分について、最初に、インタビューや『考える』の活動で語られた T さんの具体的な経験を順に追っていく。その次に、それらの経験の中で、T さんと日本語はどのように関わり、T さんにとって日本語学習がどう捉えられていたのかについて、筆者の視点から意味づけ、小括とする。

分析結果には、T さんがそれぞれの場所でそれぞれ新たな出会いをし、そこでさまざまな経験を積み重ねていくことで、日本語学習に対する考え方を少しずつ変えていっていた様子を見ることができる。そして、四つの区分をまたぐ、日本語学習を始めてから 5 年間の T さんの日本語に対する考え方を見ていくと、次のような大きな変化が見出された。分析結果から、5 年間を通して、将来の仕事のために日本語を習得することを目標とし、日本語学習自体に成果を求める考え方から、次第に、日本語によって人とコミュニケーションすることに意味を見出していき、現在では、より多くの人と日本語でコミュニケーションすることを求めていることが明らかになった。

そして、そのような変化が起こった背景には、二つの要因が影響していたと考えられる。

一つ目の要因は、日本に来てから、様々な人との交流の中で、T さんが、自分は日本語を使ってコミュニケーションすることができるという自信をつけていったことである。日本語学習の成果から得る満足感であった中国で感じた自信とは異なり、日本に来てから身に付いた自信は、人とコミュニケーションするうちに生まれたものであり、自分の心を開き、[人と楽しく心でコミュニケーション] することができるという自信であった。そして、その自信とは、語る日本語ではなく、語られる T さんの話や T さん自身に向き合おうとする相手の気持ちと、またそれに真摯に向き合おうとする T さんの気持ちから醸成されたものであった。

二つ目の要因として、日本語でコミュニケーションすることができるという自信をも

ち、実際に人とコミュニケーションすることができたことだけではなく、そのコミュニケーションを意味づける場があったことが、Tさんのコミュニケーションに対する考え方の変化において、重要であった。Tさんにとっては、筆者との出会いの場ともなった『考えるための日本語』での活動が、日本語学習を始めてから自分が経験してきたコミュニケーションを意味づける場になった。

Tさんにそのような変化が起こった背景では、この二つの要因が絡み合い、作用していた。Tさんが日本に来てから出会った人たちとの交流を通じて身に付けた、日本語でコミュニケーションすることができるという自信を起点に、その自信に基づいて展開されるコミュニケーションを意味づける、そしてそれによってさらに自信がつく、といった循環が生まれていることが明らかになった。

#### 第四章 結論

結論では、本研究で明らかになった Tさんのコミュニケーションに対する考え方の変化を生む二つの観点は、つまり、(1) 日本語でコミュニケーションすることができるという自信を育む、(2) コミュニケーションから得た経験を意味づけるという二点が、日本語学習や日本語教育にどのように生かすことができるのだろうかを検討した。

まず二点目から述べる。Tさんが九州で暮らしていた時の日本語学習についての定義や意識の変化の部分でも述べていたように、日本語能力に関する評価が可視化されやすいのに比べ、日本語でコミュニケーションした内容についての評価というのはそのコミュニケーションの当事者の意味付けによってのみ評価されるものであるため、可視化されにくい。だからこそ、日本語教育や日本語学習の場で、あえて取り上げて、その意味づけをする場が重要であると考えられる。

それよりも重要なのが、一点目の観点であると思われる。なぜなら、コミュニケーションから得た経験を意味づけるためには、そもそも学習者が一日本語話者としてコミュニケーションを行える場所が保証される必要があるからだ。Tさんの事例から、日本語習得モデルを目指すこととしての日本語学習は、意識として完全になくなるわけではなく、その考えは、常に学習者の中で息をひそめており、少しのきっかけでまた顕在化するということが明らかになった。ゆえに、日本語教育者は、日々の一つひとつの学習者とのやりとりで、学習者の声を丁寧に聞こうとする姿勢が必要なのだろう。

以上のことから考えると、日本語学習者と日本語教育者の在り方というのは、ともに相

手を理解し、自分を理解してほしいという気持ちを持ち、伝え合うということをあきらめずに、共に、自分たちのコミュニケーションの意味を考え、そうして人と人がコミュニケーションするということやことばを学ぶということとはどんな意味があるのかを考えていくことなのかもしれない。

## 参考文献

- 岡崎眸（2002）「内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』：  
pp.49-66
- 佐々木倫子（2006）「パラダイムシフト再考」国立国語研究所編（2006）『日本語教育の新たな文脈』：pp.259-283
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- 牲川波都季（2011）「表現することへの希望を育てる—日本語能力教育と表現観教育」『早稲田日本語教育学』9：pp.73-78
- 細川英雄（2006）「日本語教育クレオール試論」『早稲田大学日本語教育研究』9：pp.1-8
- 義永（大平）未央子（2005）「伝達能力を見直す」西口光一編『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』：pp54-78