

論文

言語活動における沈黙の意味

沈黙は言語活動の停滞か

武藤 理恵*

概要

フランスで日本語を学ぶサエはある言語活動実践に参加し、そこでの問いかけに答えられず、沈黙する。80年代以降、言語活動実践はコミュニケーションの場としての価値づけが行われ、実践ではいかにコミュニケーションするかに注目が集まる傾向にある。その傾向において、沈黙は言語活動の一時的な停滞と捉えられがちであると言えよう。しかし、本研究で明らかになったのは、そのサエの沈黙が、自分の考えを更新するための沈黙であり、考えるシンボルとしての沈黙であったということである。サエは考えるために沈黙し、沈黙の結果、より自分にとって意味ある言葉を発見する。サエは沈黙において、発したい言葉と自分の考えを循環させており、サエの沈黙には発言するために考えるという意味があったのである。

キーワード

沈黙, 考える, 言語活動, コミュニケーション

1. はじめに

言語活動実践と聞くと、どのような場を想像するだろうか。学習者が向かい合い、何か活き活きと話し合う教室だろうか。それとも、何か熱心に議論し合う教室だろうか。

本実践は Web 上で行われた言語活動実践である。実践においてやりとり

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程 (mutorie@hotmail.co.jp)

を活発に行う実践参加者もいれば、そうではない者もいた。本研究で着目したのは、18日間、ある問いかけに対して答えることができなかったサエ（本人の希望する仮名）という実践参加者の沈黙である。サエは、その18日間の沈黙を経て、自分自身が「進化」したと語る。本研究は、そのサエの沈黙にどのような意味があったのかということを明らかにすることを指すものである。

2. なぜ沈黙は、活動の停滞と捉えられるのか

1980年代から日本語教育はコミュニカティブ・アプローチの影響を強く受け、岡崎敏雄、岡崎暁（1990）などの出版もあり、コミュニケーションのための教育を行う努力がなされてきた。そして、コミュニケーションのための日本語教育が主流になるに伴い、「日本人との相互行動」（ネウストブニー、2002）であるインターアクションへの注目が集まるようになる。尾崎明人、J. V. ネウストブニー（1986）は、これまでの形式を重視した日本語教育を「文法能力さえ身につけば、コミュニケーション能力が自動的に育つだろうという期待は明らかにまちがっている（p. 126）」と批判し、「学習目的が文法規則の学習からコミュニケーション能力の獲得へと広がってきた（p. 135）」と指摘する。この流れにより、「イマージョン・プログラム」（尾崎、ネウストブニー、1986）¹「ビジターセッション」（村岡、1992）「ホームステイプログラム」「日本人家庭訪問」（植田、1995；溝口、1995）、「プロジェクト・ワーク」（倉八、1994；岸本、1995）などの様々な活動が生まれることになる。こうして、教室の中で生きたやりとりを行うことへの価値づけが行われ、教室ではコミュニケーションのために多くの活動が行われるように

1 第二言語を媒介として諸教科を学ぶ「イマージョンプログラム」の試みを紹介する。イマージョンプログラムにおけるインターアクションとは、日本人とのインターアクションであり、日本語でコミュニケーションをすることを自然に行うことが目指される。形式重視の日本語教育では、学習者は形式を獲得するための発話を行うことが主な教室活動であったのに対し、インターアクションやコミュニケーションを重視する日本語教育では出来るだけ日本語でコミュニケーションすることが目指されるようになった。

なる(高見澤, 2000, p. 3)。例えば, ネウストプニー(1991)は, 教室活動を接触場面として扱うことにより, 日本語を実際に使う活動を取り入れ, 中山, McNeil(1991)は教室を「生きたコミュニケーション場面」と捉え直すことを提案した。この潮流の中で次第に, 学習者の活発な発話や教室参加者のやりとりを促す教室設計が教師に求められるようになり, 教室には「コミュニケーションを通してコミュニケーションを学ぶための場所である教室(山下, 2005, p. 135)」としての地位が確立していった。それにより, 教師は例えば既習文型, 既習単語を用いて, 既習項目の中で学習者がコミュニケーションしやすい環境を作ったり, 学習者が無理なくコミュニケーションできるようにとインフォメーションギャップを用いた教室活動を行うなど, 教室でのコミュニケーションを設計するようになったのである。これに伴い学習者の意識も, このコミュニケーションを重視した日本語教育——言語運用中心で, 学習者相互が対面して行う形式の授業——が「満足する授業」とあるとされるようになる(岡崎, 伊藤, 他, 1999)。岡崎ら(1999)によれば, 「教師コントロールが比較的緩く, 仲間と積極的に関わり合いお互いのインターアクションがたっぷりあれば満足する授業になる(p. 46)」と言う。

「現代の日本語教育」として細川英雄(2011)は, 「語彙・文型とその用法・機能を教えることがその教育内容に相当するという考え方が依然として支配的である(p. 22)」と指摘している。一方, 日本語教室は「生きたコミュニケーションを行う場」とし, 学習者が活発に教室でやりとりを行うことが好まれる傾向にあるという混沌とした状態である。この混沌とした潮流において, 細川(2011)の視点から考えれば, 実践の沈黙は語彙・文型とその用法・機能を理解できない状態であると捉えられ, また教室を「生きたコミュニケーションの場」とする視点から考えれば, 実践の沈黙はコミュニケーション活動の停滞と見なされる。如何にコミュニケーションするかに注目が集まれば集まるほど, 学習者の沈黙は教室活動の停滞となり, 避けるべきものであると価値づけられる。

本研究では, このような背景において, 言語活動実践における沈黙の意味を問直すものである。これまでの論考において, 教室の学習者が沈黙した背景を十分に描き, その沈黙が学習者にとってどのような意味があったのかということに言及した論考は管見の限りではあるが見当たらない。本研究は,

前掲のサエの沈黙の意味を明らかにすることを目指し、言語活動実践における沈黙を捉え直すことを試みる。

3. 日仏ネット対話プロジェクト実践概要

本研究のフィールドは日本語教育実践、日仏ネット対話プロジェクトをフィールドとする。日仏ネット対話プロジェクトとは、フランスの地方都市のA大学(仮)と、都内私立B大学(仮)の学生が参加した、Webによる日本語教育実践(以下、本実践とする)である。Webで行われた実践期間は2012年1月23日から3月11日で、2月29日に数時間程度の対面ワークショップが行われた。

本実践は、BBSで実践参加メンバー(以下、参加者とする)と対話しながらレポートを作成することを通じた「言語活動による自文化・他文化の問い直し²」を目的に行われる。実践では、大きく6の段階でレポートが書き進められ、参加者はこれら全ての段階において、BBSで参加者とやりとりを行い、何度も書き直ししながら、レポートの完成を目指す。本実践における段階は次の通りである。

- ① 「日本と私」という副題で、自分のテーマについて書く。
- ② 参加者の希望のメンバー構成³で、グループ分けをする。
- ③ 自分のテーマについてディスカッションしたい相手を選び⁴、対話を行う。
- ④ 自分のテーマに続く形で、対話報告——対話相手、対話内容、
- ⑤ 対話を踏まえ考えたことを示すもの——を行う。
- ⑥ 自分のテーマ、対話報告を踏まえ、結論を書く。
- ⑦ グループメンバーそれぞれのレポートを、冊子に載せる。

2 言語文化教育研究所 理念より <http://www.gbki.org/mokuteki.html> (2012年7月12日アクセス)

3 参加者の希望のメンバー構成とは、自分のテーマと関係がありやりとりを行いたいメンバーという視点で参加者同士の希望を考慮し構成されたグループを指す。

4 ディスカッションする相手は、本実践の参加者以外からでも自由に選ぶことができる。

参加者は1~2週間毎に活動の進め方をビデオで視聴し⁵、その進め方に沿い⁶、活動に参加する。活動の中心となるのは、個別に書き進めるレポートで、その内容は常にBBSと呼ばれるWeb上の電子提示版で参加者と相談しながら進める。BBSは、本人が登録する実名で行われ、本人が写真や画像をアップロードし、名前と共に提示することもできる。また、BBSに投稿した日時も表示される。BBSにはいつでも書きこむことができ、それに対して参加者から返答がある。

4. 研究方法

インタビューは、2012年8月1日から2012年9月18日に行われた。インタビューは研究協力依頼を行った上で、フランスに住むサエと筆者が可能なインタビューツールを挙げ、サエに選択してもらう形式をとった。筆者からは電話、スカイプ、チャット、メールという提案を行い、その内のメールをサエが選択したため、メールでやりとりを行うというインタビュー形式をとった。

サエと筆者は、本実践において同じグループで活動した関係で、冒頭で述べた通り、サエの沈黙に筆者が目じたところから本研究は始まっている。インタビューは緩やかな2部構成である。1部でサエの表現活動実践で沈黙をした文脈に関する確認を行い、それを踏まえ2部でサエの沈黙の意味に関するインタビューを行う。1部では、筆者がサエの実践記録——レポート、BBSの書き込み——から解釈した内容の事実とサエの認識をすり合わせるための確認を行い、その内容が飽和してきたと判断した頃から、沈黙の意味に関するインタビューを行った。

インタビューは、半構造化インタビューを採用した。半構造化インタビューは「より構造化された質問とゆるやかに構造化された質問の混合(メ

5 ビデオは、パワーポイント画面を使ってポイントを表示させながら、実践設計者が学習者に話しかける形式。ビデオは予め全て録画されており、実践の段階が進むと参加者は新しいビデオが視聴できるようになる。参加者はいつでもビデオを遡って視聴することが出来る。

6 学習者の進度等を加味し、その場の状況に応じて都度進度は調整される。

リアム, 2004, p. 108)」により構成される。本研究の文脈では、沈黙はサエにとってどのようなものかという問いが、構造化された質問である。サエの沈黙に関する語りは、「サエの沈黙にどのような意味があったのか」という問いから成る緩やかに構造化された質問を行い、適宜サエの語りから発生する問いとも向き合いながら進めるものとする。質問項目は大きく、サエが沈黙をした理由と、沈黙をサエがどう体験していたのかという大きな2つから成る。

分析の手順は次の通りである。

手順1. 沈黙に関する語りに印を付ける。

手順2. 手順1で印がついたものを、「文書セグメント（佐藤, 2008, p. 46-48）」として取り出す。文書セグメントは、サエのインタビューの文脈にいつでも戻れるよう、該当範囲（何行目から何行目か）を明記する。文書セグメントには、必要に応じて所見などメモを書き込んでおく。

手順3. 文書セグメントごとに、その内容を反映させた小見出しを付ける。その際、手順1で書き込まれたメモを参考にする。

手順4. 手順3で付けられた小見出しを元に二つの質問項目に基づいたカテゴリーを作る。手順4により、サエが沈黙した理由に関するカテゴリー1と、サエが沈黙をどう体験していたのかに関するカテゴリー2が生成される。

手順5. カテゴリー、小見出しとオリジナルの文脈を何度も行き来し、沈黙の意味を解釈し、カテゴリーごとに記述する。

手順5に関しては、「データ分析は、具体的なデータと抽象的な概念の間、帰納的論証と演繹的論証の間、そして記述と解釈の間を行きつ戻りつする複雑なプロセス（メリアム, 2004, p. 260）」であるという考えに基づき、行った。

5. サエの沈黙の意味

5.1 カテゴリー1：なぜ沈黙したのか

サエは、フランスに住み、モロッコ人の父とフランス人の母を持つフランス人女性である。高校での日本語の授業が気に入る、そのまま大学で日本語

を専攻することを選んだ。友人に誘われ、本実践への参加を決めたサエは、BBS で参加者とやりとりを始める。「日本と私」という副題に沿い、そこでは既に他の参加者たちのやりとりが、方々で始まっていた。自己紹介をしたサエに早速、「サエさんと日本語との出会いについて聞いてみたい」「日本にどうして興味があったのか」というコメントが付いた。この時のことを、後のインタビューでサエは次のように語っている。

私はどうして日本語を勉強するのあまり論理的な理由がない、それで自分のやることは筋道が立っていないので書きレポートを書けば、読者につまらなくなるはずだとつくづく感じた v.v (L⁷553-555)

実践に参加しているメンバーの様々な「日本と私」のレポートを読みながら、サエは自分とサエの関係を全く言葉にすることができないことに気付く。私は筋道を立てて説明できない、だから読者にとってつまらないものしか書けないと〈つくづく感じた〉と言うのである。

サエは沈黙してしまう、この時の葛藤を次のように実践のレポートに書いている。

変な私…とと思ってしまいました。考えすぎかも知れませんが、日本人と血縁関係がない日本が好きな人は日本に興味を持っている理由についてよく質問を受けます。時にはそんな質問を受けるといろんな思いが出てきているのに言葉にできない。最悪の質問は「モロッコ人のハーフ（父）だからどうして大学でアラビア語勉強したくないんですか？」とか「英語を勉強するのが一番いいと思わなかったんですか？」でした。こんな質問に注意を払うのは必要ではないと信じてた、私が疑ってしまう自分が嫌だから。(レポート)

サエにとって「日本にどうして興味があったのか」という質問は日常的に受けるものでありながら、尚、答えられない問いかけであったのである。もう、考えたくない、答えられなくても良い、とサエは訴えているようである。しかし、このレポートの訴えを受け、本実践で、サエは更に問いかけられることになる。

日本に興味がある理由を聞かれて、色々な思いが出てくるということ

7 L は、Line の略。メールインタビューに行番号をふり、その番号を示したのもの。

ですが、例えば、どんな思いが出てくるのですか。また、言葉にできない思いとは、どんなことなんだろう?? (BBS)

この問いかけで、サエは再び沈黙することになる。この問いかけは、沈黙するサエにとって、更に一步踏み込む問いかけであったと言える。サエの言う「最悪の質問」より、より具体的にサエに問いかけているからである。結果的に、このままサエは18日間沈黙を貫く。この問いかけにサエが答えたのは、レポートの中であった。

言葉にできない思いとは、日本語の勉強を選んだことを正しい道でしょうとよく自問したことである。(レポート)

ここで示されたのは、サエが大学で日本語を専攻しながらも、これではよかったのかという迷いがあったことを自覚するまでに説明する言葉が見つからず、沈黙していたということである。これを自覚するまでに、サエは18日間、沈黙していたということになる。サエは、「日本語の勉強を選んだことを正しい道でしょう」と自問していた時のことを、次のように語る。

以前(実践参加以前の意)には将来のことについて自問することに恐れるのは後悔をすることに恐れいるのでしょうね。(L493-494)

つまり、日本語を選んでよかったのかと迷っていることを認めると、日本語を選んだことを後悔してしまうのではないかという恐れもあり、沈黙していたと言う。サエ自身も、なぜこの問いかけを避け続けてきたのか、次のように語っている。

A 大学に入って、なんか深刻な質問が開始した:

例えば将来どんな仕事をしてるんでしょう?どこ?など、将来生活をよく自問して始めた。前にはそんな質問の難しさのせいで、それらの質問を避けてしまいました。成熟の遅い私 なんですね >_<

言葉ができないと疑ってしまう自分が嫌いを18日間で向き合いました。(L478-485)

サエは、日本に興味がある理由を答えられないことから沈黙し、自分自身と向き合い、この問いかけを避けていたことと向き合っていたと言う。サエの文脈で、「日本語の勉強を選んだことを正しい道でしょう」と自問することを認めるのは、そう簡単なことではなかったことが分かる。

つまり、サエにとってこの沈黙は、サエの言う「最悪の質問」に更に踏み

込んだ問いかけからはじまり、サエが自分にとってその質問の意味を認識し、その結果、その質問を避けてきた自分自身と向き合う沈黙であったと言える。サエはこれまでも「最悪の質問」を受ける度に沈黙してきた。この沈黙はただ、答えない、考えないという沈黙であった。本実践においてこれまでの沈黙とは異なる沈黙となったのは、踏み込んだ問いかけを受けたことをきっかけとする。日常のコミュニケーションとして問いかける時には、その場の雰囲気や人間関係など様々なことが、問いかけの内容と共に考慮される。答えられないかもしれない、答えたくないかもしれない等の推測をすることにより、それ以上問いかけられないという心情が生まれることもあるだろうし、答えられない、考えたくないという心情により、その問いかけに答えることの優先順位が必ずしも高く置かれるとは限らない。しかし、本実践での問いかけは、より「サエが何を言おうとしているのか」その内容に着目するものであった。言語活動実践だからこそ、そこで行われる言語活動の内容に対する優先順位が高まり、一歩踏み込んだ問いかけが行い易かったとも言えよう。サエの沈黙の理由は、この一歩踏み込んだ問いかけから始まるものであった。

5. 2 カテゴリー2：サエは沈黙をどのように体験したのか

サエは沈黙において、「書くシステム」を体験し、結果、自分自身が「進化」したと語る。本実践はレポートを書くだけではなく、レポートを書くに当たり実践参加者とやりとりをするのも Web 上で行われるため、参加者のアウトプットは全て書くことで行われる。「書くシステム」をサエは次のように説明する。

書くと、思いあふれて、考えることができますね。その後は新しい思いについて考えると新しい文が書けます。その後はも一度書くと、思いあふれて新しい思いについて考えると新しい文が書けます。

(L667-669)

サエは沈黙において、書くことと考えることを繰り返すことを「書くシステム」と呼ぶ。つまりサエは沈黙をしながらも、自分の考えを書こう、言葉にしようとしていた。そしてサエは経験的に、書き、そして考え、また書きという行為をサイクルのように繰り返し、そのサイクルの中で〈新しい思い〉や〈新しい文〉が生成されると理解する。書くことでまた新しく考え、

新しい思いを生成し、新しい文になる。サエは、この当初の理解も書くシステムの中で重要なサイクルだと位置付ける。それは、次のようなことをサエが体験したからである。

最初考えずに書くことができるかどうか分からないのに書くと、思わなかった事を考えられてもっと書いて続けられる。 (L678-679)

すなわちサエは、どう書くか分からない時でも、書くという行為により考えられたと述べる。もっとサエの言葉に忠実な表現にすると、考えられたというより、考えを発展させることができたと言うべきであろう。考えを発展させることができたと言う方が忠実な表現だというのは、サエの次の語りから捉えたものである。

レポートには多くの言葉が入っていますけれども、書くことが言葉にできない思考を発展させてくれました。 (L234-235)

すなわち、書く行為により思考が発展したとサエは認識している。思考がはっきりしない時でも、書くことで例えば「この言葉は違う」と認識することは、一つ思考をはっきりさせることであり、何か書いてみて新しい考えを呼び起こす契機となることもある。茂呂雄二(1988)は、認知科学の立場から、書く過程において「すでにわれわれの中で表現されたものを外へと送り出す」とき、「内的に表現したことと外的な文字表現とのズレを発見し、外的表現を変更すること」を「調整——モニタリング過程」であると示す(pp. 121-122)。サエは、「書くシステム」の中で書くことと考えることを循環させながら、当にこの調整をおこなっていたのである。

この「書くシステム」で書くことと考えることを繰り返し、サエは自分自身の考えが更新されることで、自分自身が「進化」する感覚を得る。

早稲田プロジェクト {本実践} 途中で私自身が進化してしまいそうです。 (L467)

「進化」というのは「思い」を書きながら、「思い」も成長して、変化していく感じ。 (L911)

つまり、サエにとっての進化とは、書くことと考えることを繰り返しながら、考えを言葉にすることで自分自身の考えが更新され、それによって自分が進化するというものであった。サエは問いかけに対して答えられないことで沈黙していたのではない。サエは問いかけに答えられないことから、その

問いかけに答えるために、考えを言葉にするという行為を繰り返し沈黙した。そしてその沈黙の結果、サエは自分自身の考えを更新し、進化したのである。

サエの沈黙において、その沈黙を破り、サエが何か発言することを促すことでサエの考えを更新させることもできたのかもしれない。一方で、サエの沈黙にこのような意味が付与されたのは、沈黙から、サエ自身が抜け出すことを待つ、本実践の風土があったからであるとも言えよう。沈黙するサエに、なるほど更に問いかけることでその沈黙を打破する手助けをするという方法もあるかもしれない。しかし、サエにとって意味のある一歩踏み込んだ問いかけをし、その後はサエの答えを待つという風土が本実践の場にあったからこそ、サエは考えを更新するだけではなく、書くシステムを認識し、言葉にすることで考えを更新すること、そしてそれにより自分自身が進化することに意識的になることができたのである。サエにとって、本実践の言語活動で得た言語により自分自身の考えを更新していく体験こそが、沈黙だったのである。

6. 考えるシンボルとしてのサエの沈黙

本研究は、「サエはなぜ沈黙したのか」という問いと、「サエは沈黙をどのように体験したのか」という2つの細分化された問いから、サエの沈黙の意味について明らかにするものであった。

1つ目の問い「サエはなぜ沈黙したのか」では、サエが、サエ自身の問題に一歩踏み込んだ問いかけに答えることができず沈黙する背景が描かれた。この沈黙により、サエは問いかけに答えられない自分自身や、自分の選択が間違っていたかもしれないという恐怖、問いかけを避けてきた自分自身と向き合っていたと言う。サエが沈黙する原因となったのは、実践に参加したメンバーからの一歩踏み込んだ問いかけであり、その問いかけによりサエは沈黙していたことが明らかになった。

2つ目の問い「サエは沈黙をどのように体験したのか」では、サエは沈黙において、書くことと考えることを繰り返し、言葉を探すことにより自分の考えを更新することを体験していたことが明らかになった。そして、この体験によりサエは自分自身が進化したことを認識していた。サエの言う進化と

は、言葉にすることで自分の考えが更新され、自分の考えを更新することにより自分自身が進化するというものである。つまり、サエの沈黙はサエ自身の進化と大きく関わっていた。そして、そのサエの沈黙を支えたのは、発言しない、表現しないという表面的には活動に参加しているかどうか分からない状態においてもサエを待つという、実践に参加したメンバーによって醸成されていた実践の風土であったことが示された。

これら細分化された問いから明らかになったのは、サエの沈黙には、サエの考えを更新する期間という意味があるということである。つまり、本研究の沈黙とは、ただだまっている、発言しない状態を指すものではなく、考えるシンボルとしての沈黙であるということである。サエは沈黙を乗り越えることで、「なぜ日本語を専攻しているのか」という問いに答えるために、自分自身と向き合い、その問いに答えるために考えを更新させ、自分自身を進化させる。沈黙により、サエは自分自身を進化させたのである。

7. 考えるシンボルとしての沈黙に注目する意味

「学習目的が文法規則の学習からコミュニケーション能力の獲得へと拡がってきた（岡崎，ネウストブニー，1986）」とされてから30年弱が経過し、今日、コミュニケーションのための日本語教育の地位が確立しつつある。それに伴い教室は「生きたコミュニケーションを行う場面（中山，McNeil，1991）」となり、「コミュニケーションを通してコミュニケーションを学ぶための場所である教室（山下，2005）」とされてきた。コミュニケーション・アプローチ以前の、オーディオ・リンガル・アプローチを背景とした機械的な練習の反動から、学習者が生き活きとコミュニケーションできる教室が、コミュニケーション・アプローチの潮流に乗り、益々肯定的に捉えられるようになってきたのである。こうして教室での沈黙は、言語活動の停滞と捉えられるようになる。しかし、本研究で明らかになったのは、沈黙はある文脈において、考えるシンボルとして立ち現れるということである。サエが沈黙したとき、確かに表面的なサエの言語活動は停滞していた。しかし、サエは沈黙において、言葉にするために考えるという非常に活発な活動をしていたということが明らかになったのである。沈黙においてサエは深く思考していた。

ここから示唆されるのは、ぼんぼんと言葉の飛び交う表面的に活発なやりとりや、表面的なコミュニケーションを重視することで、深く思考することを阻害する可能性が高いということである。

ここで考えなければならないのは、考えるシンボルとしての沈黙の意味である。日常の言語活動では、沈黙をしたり、深く考えたりすることよりも、その場のやりとりや円滑なコミュニケーションが優先される傾向があることを、多くの人は経験知として持ち合わせているだろう。サエの語りにおいても、日常的には「なぜ日本語を専攻したのか」と何度も問いかけられながら、何となくその場をやり過ごし、考えることも自分自身と向き合うこともなかったとされている。サエは日常においてこの問いに対して何も言わないという状態の沈黙を貫いてきたと言える。本実践において、サエは再び沈黙したが、その沈黙は考えるシンボルとしての沈黙であった。そして、考えるシンボルとしての沈黙を経た後、サエは自分自身を一貫して語るができるようになる。自分の考えを誰かに向って言葉にするという本実践の営みを経なければ、サエはあの問いに答えることができなかったのである。サエの事例から示されるのは、日常の言語活動とは異なる、言語活動実践の場における言語活動が存在していることである。つまり、考えるシンボルとしての沈黙は、言語活動実践でこそできる言語活動において、立ち現われたのである。円滑なやりとり、活発な教室活動の裏で失われてしまうような、言葉にするために考えを巡らせるという行為が、サエの沈黙であった。

そしてサエの沈黙の背景には、サエにとってどうでも良くない、簡単に答えられない、適当にやり過ごせないやりとりがそこで行われていた。サエが感じた自分自身の考えを言葉にするということの重みから、サエは沈黙せざるを得なかったのではないだろうか。沈黙が怖い。そう感じるときは、その実践でどのような言語活動を行っているのかを、自分自身に問い直したいと思う。言語活動実践ではその場のやりとりや円滑なコミュニケーションにだけに注目するのではなく、自分の考えを言語化することに注目し、言語活動実践でこそ可能となる言語活動にもっと意識的になる必要があるのではないだろうか。

文献

- 植田栄子 (1995). 海外日本人家庭で行うホームステイプログラムの有効性——タイにおける日本語学習者の場合『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』2, 213-232.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1990). 『日本語教育におけるコミュニケーションティブ・アプローチ』凡人社.
- 岡崎眸, 伊藤孝恵, (1999). 分かる授業は満足する授業か——社会人学習者の視点から『日本語教育』102, 40-49.
- 尾崎明人, ウストプニー, J. V. (1986). インターアクションのための日本語教育——イマージョンプログラムの試み『日本語教育』59, 126-141.
- 岸本俊子 (1995). 米国地方都市におけるプロジェクト・ワークの展開——日本人コミュニティとのインターアクションを取り入れたプログラム『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』3, 265-280.
- 倉八順子 (1994). プロジェクト・ワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関連『日本語教育』83, 136-147.
- 高見澤孟 (2000). コミュニケーション中心の日本語教育を考える『日本語教育研究』39, 1-13.
- 中山晶子, McNeil, K. (1991). 教室内のインターアクションを生かした教え方『日本語教育』73, 108-123.
- ネウストプニー, J. V. (1991). 新しい日本語教育のために『世界の日本語教育』1, 1-14.
- ネウストプニー, J. V. (2002). インターアクションと日本語教育——何が求められているか『日本語教育』112, 1-14.
- 細川英雄 (2011). 日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか——能力育成から人材育成へ・言語教育とアイデンティティを考える立場から『早稲田日本語教育学』9.
- 溝口博幸 (1995). インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育「日本人家庭訪問」の場合『日本語教育』87, 114-125.
- 村岡英裕 (1992). 実際使用場面での学習者のインターアクション能力について「ビジターセッション」場面の分析『世界の日本語教育』2,

115-127.

メリアム・シャラン, B. (2004). 掘薫夫, 他 (訳) 『質的調査法入門——教育における調査法とケース・スタディ』 ミネルヴァ書房 (原書は1998).

茂呂雄二 (1988). 『なぜ人は書くのか』 東京大学出版会.

山下隆史 (2005). 授業の中の相互行為を理解する 『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』 凡人社.