

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

「学習者視点」に基づく「ことばの多様性」の
学習に関する研究
— 「人称表現」における多様性を対象として—

申 請 者

任 ジェヒ

2020年 7月

本研究は、日本語教育において、日本語学習者は「ことば¹の多様性²」という言語学習の普遍的課題にいかにかアプローチしていくべきかを追究するものである。本研究における「ことばの多様性」の学習とは、コミュニケーション³を行う際に多様な言語形式⁴の中で何を選択するかというバリエーション⁵の学習に留まる問題ではない。言語選択の背景にある言語、文化、社会における規範⁶の捉え方やそのあり方に対する価値判断など、自己の社会参加のあり方を考えるより広範囲の学習である。上記の問いを追究するための本研究の目的は、日本語学習者が「ことばの多様性」を構築⁷していく上で必要な学習は何かを明らかにすることである。具体的には「学習者視点」に基づき、コミュニケーションにおいて人を呼びかけ、指し示すことによって、ある人物を特定する表現である人称表現の多様性がどのように理解・産出されているかを検討する。

ここで「学習者視点」とは、日本語を外国語・第二言語として学ぶ日本語話者の視点であり、この視点に基づくとは、(1) 性差、年齢差などといった特定の社会的変数に統制された場面を扱うのではなく、学習者の多様な言語実践に基づくこと、(2) 学習者のことばに対する解釈に基づくことである。また、本研究が人称表現に注目する理由は、日本語の人称表現の中に言語形式のバリエーションを超え、「ことばの多様性」を考える重要な資源が含まれているからである。他言語に比べて数多くの言語形式を有する日本語の人称表現は、人間関係などによる使用制限があるゆえに、形式を選択する（しない）行為そのものがジェンダー性、他者との関係性、文化的・社会的規範、社会における自己の位置付けなどをどのように捉えるかを指標する。したがって、社会参加のあり方までを視野に入れた「ことばの多様性」の学習のあり方を考える上で適した言語形式だといえるわけである。

¹ 本研究では「ことば」を単なる辞書的な概念に基づく語彙の意味ではなく、「個々の行為者によって創出される理解及び産出に必要な言語資料の総体」と定義する。ことばの意味が指し示すのは、記号論の意味ではなく、むしろ存在（行為）論的意味、「行為者」「存在者」として持つ意味、「本人が社会に対して持つあり方や価値の文脈の中で意味付けられるもの」（岡本 2009：13-14）である。

² 本研究では「ことばの多様性」を「個々の行為者がコミュニケーションの中で創出していく指示的・機能的同一性を有する複数のことばのセット」と定義する。狭義では自分を指す名詞の多様性や依頼における文末形式の多様性などを指すが、広義ではコンテキストの中で行為者が規範的・辞書的な概念に基づいて創出していく多様な意味合いまでを含む。

³ 本研究では「コミュニケーション」を「言語が本来持っている潜在力を活用して、状況の変化に対応して自己調整しながら意味を創出する行為」と定義する。すなわち、コミュニケーションという意味を創出する行為のプロセスにことばがあり、それが「ことばの多様性」に繋がるという捉え方である。

⁴ 非言語形式も「ことばの多様性」を考えていく上では重要であるが、本研究においては直接的な課題としていない。

⁵ たとえば「意味的・機能的に同じことを言うための異なった言い方のセット」（渋谷 2007：41）など、種々の定義がみられる。先行研究を引用する際には、バリエーションという用語と研究における定義を記述し、立場を明確にした。

⁶ norma（規範）というのは「ある言語内に客観的に確認される慣用であり、われわれがある言語共同体の一員であることから必然的に従う規範」（コセリウ 1981：74）である。

⁷ 本研究において「ことばの多様性」を構築するとは、狭義の言語の使い分けができること、または一つの意味や機能を表すための言語形式として複数の選択肢を持つようになることだけを意味するのではなく、言語、文化、社会における規範の捉え方やそのあり方に対する価値判断など、ことばに対する自身の価値観の形成及びそれを通じた社会参加のあり方を決めていくことである。つまり、言語形式の多様性を構築していくことに加え、自己と他者、社会との関わりに対する自分自身の立場を確立していくという意味である。

第1章 「ことばの多様性」に注目する社会的・学術的背景と本研究の目的

第1章では、本研究における社会的・学術的背景と目的、言語学習観及び本論文の構成を述べた。

1.1 では、本研究の社会的・学術的背景と目的を述べた。まず、日本語学習者に対して一層の多様化が見込まれている今日において、学習者が個々の言語生活において理解・産出すべき「ことばの多様性」に注目する重要性を論じた。次に、言語から言語を使用する人間の能力に言語学の視点がシフトされ、コミュニケーション能力とそれを構成する社会言語能力が言語教育に定着したことにより、バリエーションの学習が言語学習の普遍的課題として位置付けられるようになった背景を述べた。そして、主に社会言語学の研究成果に基づいた検討が多く、日本語教育の視点に基づいた学習内容を巡る議論は不足していることを課題として指摘した。

以上を踏まえ、「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習とは何かを研究目的⁸とし、二つの研究課題を設定した。〔研究課題Ⅰ〕学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか。〔研究課題Ⅱ〕学習者は、日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性をどのように構築しているのか。

1.2 では、本研究の言語学習観を述べた。本研究では、「言語を学習すること」を「言語生活の様々な文脈や状況において向き合う言語形式などの多様性とその選択を学習すること」と捉えると述べ、このような言語学習観は、言語、人、社会の議論に対する弁証法的思考を可能にし、それぞれに関する探究の間に連続性及び関係性を生み出すと述べた。

1.3 では、本論文の構成を示した。

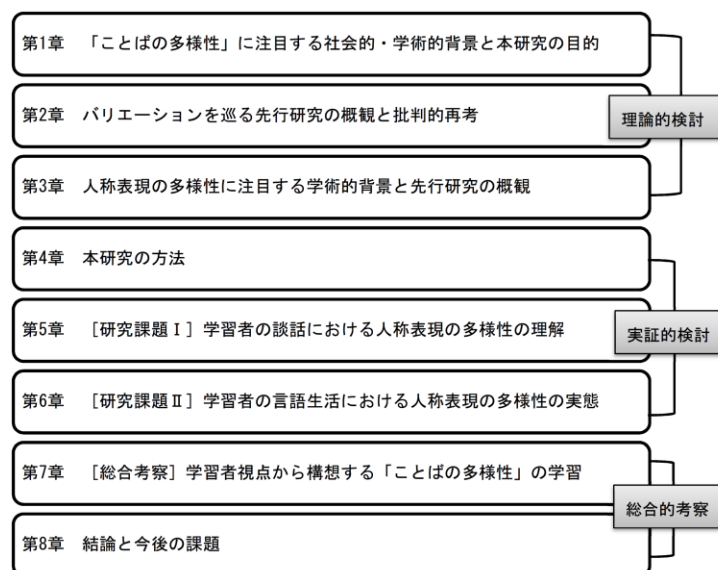


図1 本論文の構成

⁸ 実践者が「ことばの多様性」をどのように扱うかを考えていく際には、必然的に学習者がどのようにことばを学んでいるのかという実態把握が必要になる。その意味で、本研究は実践者の役割を考えることにも繋がるものだといえる。

第2章 バリエーションを巡る先行研究の概観と批判的再考

第2章では、バリエーションに関する先行研究を、バリエーション学習の目的とされてきた語用論的能力と社会言語能力に焦点を当てて概観し、本研究における「ことばの多様性」の位置付けを示した。

2.1 では、バリエーション、レパトリー、スタイルなどの用語を巡る種々の議論を踏まえ、話し手の自然付与的属性・社会的属性・心理的属性と結び付く言語の多様性と同一話者におけるコンテキストと結び付く多様な言語の使い分けを包括する概念としてバリエーションを捉える立場であることを示した。

2.2 では、外国語・第二言語としての日本語学習・教育・習得におけるバリエーションに関する先行研究を、社会言語学、中間言語語用論、日本語教育学の三種の学問的基盤に基づいて概観し、どのような学習目的（または習得の到達点）が志向されてきたかを述べた。

2.3 では、バリエーション学習の目的とされてきた語用論的能力と社会言語能力を、その背景にある言語理論と共に検討し、社会的適切性に対する議論の必要性を述べた。そのために、適切さの観点から先行研究に対する再考を試み、(1) 主に理想的な母語話者と非母語話者の発話行為の相違点に焦点が当てられていること、(2) 社会から期待された通りの使い分けを意味する受身的適切さに焦点が当てられていることを問題点として指摘した。

2.4 では、2.3 で述べた問題点の改善を図る方法として、構築主義的立場への移行、行動重視の動的な立場への移行、質的、解釈重視の立場への移行を目指す必要があることを述べ、具体的な方法として、(1) 出来事を通して意味合いを創出していく、能動的な学習者の姿にも目を向けること、(2) 学習者の多様な言語実践にも目を向けることを述べた。

第3章 人称表現の多様性に注目する学術的背景と先行研究の概観

第3章では、「ことばの多様性」の実態を検討するために人称表現を取り上げる学術的背景と先行研究を検討し、本研究における人称表現の多様性の位置付けを示した。

3.1 では、日本語の人称表現の中に言語形式のバリエーションを超えた「ことばの多様性」を考える重要な資源が含まれていることを述べた。具体的には、他言語に比べて数多くの言語形式を有する日本語の人称表現は、人間関係などによる使用制限があるゆえに、形式を選択する（しない）行為そのものがジェンダー性、他者との関係性、文化的・社会的規範、社会における自己の位置付けなどをどのように捉えるかを指標すると論じた。

3.2 では、人稱表現を巡る諸定義を検討し、本研究における定義を「コミュニケーションにおいて人を呼びかけ、指し示すことによって、ある人物を特定する表現」とした。

3.3 では、主に社会言語学、語用論、日本語学、日本語教育学における人稱表現の先行研究を概観し、人稱表現の多様性が（1）多様性の背景にある日本語の社会文化的特徴、（2）使い分けの基準となるコンテキストの特徴、（3）学習者の運用にみられる特徴、（4）談話標識としての特徴の四つの観点から論じられてきたことを指摘した。

3.4 では、先行研究にみられる研究目的、研究方法、日本語教育への示唆をまとめ、課題として、（1）複雑な人間関係の把握を要することから、話題人物を捉える表現を除いた話し手や聞き手を指し示す表現の解明に主な焦点が当てられていること、（2）研究単位が語から談話へ移行したことからアンケート調査の問題点の克服がみられたものの、バーチャル世界、初対面や特定の発話行為による談話に主な焦点が当てられていること、（3）人稱表現の運用にみられる不自然さや誤用の解決に主な焦点が当てられていることの三つを挙げた。そして、上記の三つの課題の改善のためにも、学習者視点から出発し、学習者が人稱表現の多様性をどのように捉えており、どのような人稱表現の多様性を構築しているかを探る必要があると述べた。

第4章 本研究の方法

第4章では、本研究の方法と具体的な調査方法を述べた。

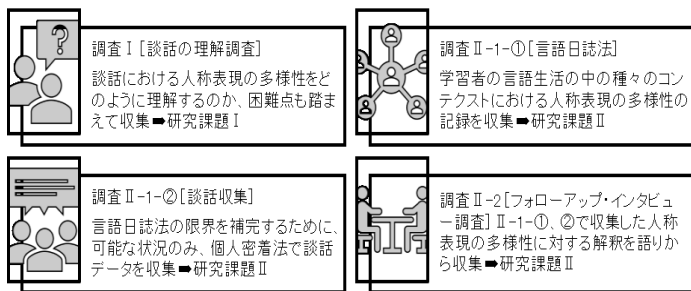


図2 四つの調査方法の詳細

4.1 では、研究課題を追究するための方法を述べた。本研究においては、事例研究法⁹を用いて質的研究を行う。事例研究法は出来事の成立に関わる要因に対して「多面的・重層的に調査する必要」（一般社団法人社会調査

協会 2014 : 86) があるため、図2のように四つのデータ収集方法を組み合わせ、「研究結果の有用性、信頼性をより高めることができる」（清水 2015 : 54）多方法的アプローチを行った。

4.2 では、研究方法と調査方法の妥当性を検討した。本研究では、（1）どのような言語形式がコミュニケーションにおいて人稱表現として現れるかを特定するのは困難であること、（2）言語形式の背景にある、当事者のコンテキストに対する理解や解釈が不可欠であることに注目し、質的アプローチが妥当であると判断したことを述べた。

⁹ 少数の対象について調査研究し、社会的な事柄についての認識を得る方法。モノグラフ、モノグラフィーとも呼ぶ。

第5章 [研究課題I] 学習者の談話における人称表現の多様性の理解

第5章では、研究課題I「学習者はコミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか」のために行った調査Iの結果を述べた。

5.1では、調査Iの具体的な実施方法について述べた。調査Iでは、BTSJ¹⁰に収録されている音声データを用いた。初対面会話、OPIインタビュー形式、特定の目的達成（依頼など）のための会話を除いた、友人同士の二者による雑談データ三種¹¹を用いた。一種はデモンストレーションの段階で使い、残りの二種は本調査で用いた。具体的には、生活における主な使用言語が日本語を含む複数言語¹²である日本国内の留学生5名に対して、約60分間の調査を実施した。雑談データを聞いてもらった後、人称表現の理解を探るために、話題人物と人物に関する話題をどのように理解したか、説明を求めた。また、理解の可視化のため、話し手、聞き手、話題人物（複数）の相関図も作成してもらった。

5.2では、文字化したインタビューデータと調査協力者が記入した相関図、話題人物に関する記録やメモを参照しながら、(1) 話題人物及び話題をどのように捉えているのか、(2) 各発話に現れている、人物を指し示す表現をどのように捉えているのか、(3) データとは異なる捉え方をした場合、その理由は何かの三つに注目し、調査結果を示した。

5.3では、5.2で概観したデータを分析した。その結果、学習者がコミュニケーションに現れる人称表現の多様性を理解する際の主な特徴として、(1) 同一人物に対する複数の人称表現のシフト、(2) 引用標識を示す「って（言う）」や引用発話を装う「みたいな」などを伴う引用発話内における人称表現、(3) 文脈により多様な意味合いを持つことが可能な人称表現に対する理解の難しさが挙げられた。そして、以上のような困難点を解決するための学習者の方略を踏まえ、従来重視されてきた人称表現の使用を制限する変数の理解を越え、(1) 先行文脈から推測可能な話者の視点の移動などを手掛かりに「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」「どのように」という要素を連動させること、(2) 話し手、聞き手、話題人物という従来の捉え方に引用発話内における三者関係という捉え方を加え、二重視点からアプローチすること、(3) 省略された一部の要素の復元や意味の推測などは、学習者自身の言語生活における自他のことばに対する振り返りによって可能になることを理解する必要があると述べた。

¹⁰ 宇佐美まゆみ監修（2018）『BTSJ 日本語自然会話コーパス（トランスクリプト・音声）2018年版』、国立国語研究所、機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」、サブ・プロジェクト「日本語学習者の日本語使用の解明」（リーダー：宇佐美まゆみ）

¹¹ 本調査では、データ番号216-16と226-16、デモンストレーションでは、データ番号214-16を用いた。

¹² 韓国語（1名）、英語（1名）、中国語（1名）、韓国語・英語（2名）。

第 6 章 [研究課題Ⅱ] 学習者の言語生活における人称表現の多様性の実態

第 6 章では、研究課題Ⅱ「学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性をどのように構築しているのか」のために行った調査Ⅱの結果を述べた。

6.1 では、調査Ⅱ-1 とⅡ-2 の具体的な実施方法について述べた。調査Ⅱ-1 は、生活における主な使用言語が日本語を含む複数言語¹³である日本国内の留学生 3 名に対して行った。任意の二週間の言語生活の中で、自分自身、聞き手、話題人物に対して用いた人称表現を言語日誌¹⁴に記録してもらった(Ⅱ-1-①)。さらに、内省データの正確さを保つために倫理上問題のない状況においてのみ談話収集を依頼し、具体的な状況も記録してもらった(Ⅱ-1-②)。調査Ⅱ-2 では、調査Ⅱ-1-①とⅡ-1-②から収集した人称表現について約 60 分程度のフォローアップ・インタビュー調査を日本語と英語で行った。調査では、関連エピソードを含め、収集された人称表現がどのような解釈に基づいたものなのかを語ってもらった。

6.2 では、文字化したインタビューデータを協力者が記録した言語日誌と収集された談話の文字化資料を参照しながら、佐藤(2008)による「質的データ分析」を用いて分析し、(1) 学習者の言語生活にはどのような人称表現が現れているのか、(2) それは学習者のどのような解釈に基づいているのか、(3) それはどのような言語資源¹⁵により構築されたといえるのかの三つに注目して調査結果を示した。

6.3 では、6.2 で概観したデータを分析した。その結果、学習者が日常生活のコミュニケーションにおいて人称表現の多様性を構築していく上で基準となる観点として、(1) コミュニケーションを行う目的、(2) コミュニケーションを行うコミュニティの特徴、(3) コミュニティにおいて創造されることばのジェンダー指標性、(4) フェイス侵害度を考慮した人間関係における安全性、(5) 話し手、聞き手、話題人物を捉える視点の多様性、などが明らかになった。また、上記の観点に基づく人称表現の形式は、従来の日本語教育において提示されているような名詞に限られたものだけではないことを示した。その上で、以上のような観点、捉え方、使い分けを支えるのは言語資源の多様性であり、学習者がその資源のどの部分に注目し、どのように活用するかに関しては種々のあり方があることを述べた。そして、活用のあり方の背後には、ことばの学びをどのように捉えるかという学習者独自の視点が形成されていると論じた。

¹³ 中国語(1名)、中国語・英語(1名)、スペイン語・英語(1名)。

¹⁴ 言語日誌(Language Diary)は、二方言社会や二言語社会におけるコード切り換えとコード混交に関する研究において用いられることが多い(ミルロイ 2000: 272)。

¹⁵ 本研究では、イスマイル(2006)の定義を援用し、コミュニケーションを行う際、「学習者が活用する身の周りにある様々な物的リソース、人的リソース等の情報源」(2006: 139)を言語資源と捉えている。

第7章 [総合考察] 学習者視点から構想する「ことばの多様性」の学習

第7章では、総合考察¹⁶を行った。

7.1 では、調査Ⅰと調査Ⅱの分析結果をまとめた。調査ⅠとⅡの理解・産出過程にみられた学習者の人称表現の多様性に対する捉え方を意味、使用環境、人に関連するものに分類し、それぞれを人称表現の多様性に対する学習者視点と位置付けた。

7.2 では、7.1 で検討した三つの学習者視点から人称表現に対する従来の学習内容を再考し、人称表現の多様性の学習は何を学ぶこととして言及されるべきかを検討した。その結果として、語彙の選択肢を増やすこと、あるいは使い分けの基準を社会的変数に基づいて考えること以上の学習が必要であるとし、次の二つを示した。一つ目として、「誰が」「誰の視点に基づいて」「誰に」「誰のことを」の一部が省略された際に手掛かりになる前後の文脈とは何かを観察し、推測していくこと、人称表現の指示対象として複数のものが考えられる際に、人称表現の前後にある言語及び非言語情報から指示対象を判断していくことを述べた。そして、そのような推測や判断に繋がる、言語生活における自他のことばを振り返り、気づきを得ることができる力の重要性を論じた。二つ目として、自分自身を囲む言語環境を知り、何を学ぶ必要があるかを把握した上で、言語実践においてある人称表現の指標性が構築されるまでの過程から、種々の解釈や捉え方に触れ、気づきを得ること、さらには新たな指標性を創出していくことを述べた。そして、自分自身はどのような存在でありたいか、聞き手や第三者はどのような存在であるか、またはあるべきかなどを踏まえ、その都度の感情や評価などを言語化する力の重要性を論じた。

7.3 では、人称表現の多様性の学習をどのように行うかについて言語資源に焦点を当てて検討した。まず、調査ⅠⅡのインタビューデータに基づき、学習者における言語資源の使い方の特徴として、次の二つを示した。一つ目として、言語生活から得られた資源が学習者における人称表現の多様性の使い分けや構築に直接繋がる場合もあれば、一度他者や自己との比較、分析を経る場合もあることを述べた。二つ目として、言語資源を「使う」「使わない」問題ではなく、ことばの多様な意味合いに対する理解の深まりやことばを捉える視点の転換の問題として位置付けられる場合もあることを述べた。これらを踏まえ、多様な人称表現の使い分けや多様な意味合いの理解が「できた」「できなかった」という現象のみが学びのゴールとして位置付けられている現状を指摘した。そして、人称表現の多様性が現れるまでの過程には様々な学びがあり、学習者が人称表現の多様性を学んでいく上では、言語資源が最終的な使い分けなど

¹⁶ 既成概念や通念、希望的観測を初めから当てはめて判断せず、データをして語らしめる KJ 法を援用して行った。

に繋がったか否かだけでなく、疑問や気付きを経た理解の深まりも重要な意味を持つと論じた。

7.4 では、7.2 と 7.3 で考察を行った人称表現の多様性の学習を振り返り、学習者視点から構想する「ことばの多様性」の学習のあり方について論じた。それは、拡張性のある学習、プロセスの学習、気付きの学習である。以下、詳細に述べる。(1) 本研究において、意味を推測していく力や指し示す対象を認定していく力などを身に付けるための学習は、誤用を避けるための方策として意味付けられた学習ではない。また、研究者や教育実践者によって決め付けられた難しさを回避するための学習でもない。ことばの何を、どのように学ぶことが選択肢の拡大に繋がるのか、それによってさらにどのような学びが可能になるのかに重点を当てたものである。学習者が今後の言語生活の中で、どのような日本語のコミュニケーションに出会うかを全て把握することは当然不可能である。だからこそ、たとえば人称表現の多様性の学習が他の「ことばの多様性」の学習に繋がるような、拡張性、継続性のある学習が必要である。(2) 学習者は、受身的な存在ではなく、社会構成員のひとりとして能動的にことばが指標する多様な意味合いの構築に参加している。「ことばの多様性」の学習はことばを通して人間関係を構築し、社会参加していく上で、ことばが指標する種々の解釈や捉え方の可能性に触れ、そこから気付きを得るプロセスの学習になるべきである。その学習を通して、常に自分自身の中に位置付けられている意味を修正、更新していくこと、さらには新たな意味の創出にも行為者、主体者として参加し、コミュニティの構築に主役としての役割を果たしていくことが、「ことばの多様性」の学習のあるべき姿であると考えられる。したがって、学習者には、自分自身の求めている社会参加のあり方、その中で行われるコミュニケーションの特徴を踏まえた「ことばの多様性」の学習が必要である。(3) 学習者は、話し手、聞き手、話題人物、その周囲の第三者の関係を踏まえ、対人関係における安全性や他者への配慮などといった種々の観点から人称表現の多様性を構築している。これらは、学習者が日々の言語実践を行っていく中で得られる気付きに基づいており、教育対象として扱いにくい部分であるともいえる。しかし、人称表現を巡る四者関係をどのように捉えるかによってことばが指し示す意味に広がりが生じるという点に気付くことは、「ことばの多様性」に対する理解をより豊かにする。したがって、「ことばの多様性」の学習は、気付きの学習として位置付けられる必要があると考えられる。

第 8 章 結論と今後の課題

第 8 章では、日本語教育における「ことばの多様性」の学習に関する結論と課題を述べた。

8.1 では、考察結果を踏まえ、研究の結論を論じた。

まず、[研究課題Ⅰ]「学習者は、コミュニケーションに現れる人称表現の多様性をどのように捉えているのか」を踏まえ、本研究が主張する「ことばの多様性」の学習は、ことばの「何を、どのように」学ぶことが選択肢の拡大に繋がるのか、それによってさらにどのような学びが可能になるのかに重点を置いた「拡張性・継続性のある学習」である。次に、[研究課題Ⅱ]「学習者は日常生活のコミュニケーションにおいて、どのような人称表現の多様性を、どのように構築しているのか」を踏まえ、本研究が主張する「ことばの多様性」の学習は、ことばを通して人間関係を構築し、社会参加していく上で、ことばが指標する種々の解釈や捉え方の可能性に触れ、気づきを得る「プロセスの学習」、「気づきの学習」である。その学習を通して、常に自分自身の中に位置付けられている意味を修正、更新していくこと、さらには新たな意味の創出にも行為者、主体者として参加し、コミュニティの構築に主役としての役割を果たしていくことがあるべき姿であると考えられる。以上を踏まえ、「ことばの多様性」を構築していく上で必要な学習は何かに対する結論を次のようにまとめた。

学習者自身が言語実践のプロセスの中で、継続的に自他のことばを観察し、「ことばの多様性」に気づくこと、そして、多様な意味合いを振り返り、言語化すること。さらには、そのプロセスの繰り返しによって、自分自身は「ことばの多様性」とどのように向き合っていくか、「ことばの多様性」に対する自分自身の価値観を構築していくこと。

8.2 では、「ことばの多様性」の学習に対する本研究の結論が、バリエーションの学習を巡る従来の議論を超えた新しい点として、以下の四つを述べた。

一つ目は、「ことばの多様性」の学習を主体的な学習と位置付け、具体的なあり方を提示したことである。「ことばの多様性」の学習を構築主義的立場に基づき、主体的な学習として位置付けたこと、そしてそのために必要な学習のあり方を提示したということである。学習者の主体性を重視する学習形態やその背後にある理念の重要性についてはすでに多くの指摘がある。しかし、具体的な言語形式がそういった理念に基づいた際に、言語学習の内容がどのように変わるのかを踏まえ、改善の方向性を示したものは少ないように思われる。本研究は、その理念が日本語を学ぶ学習者の一人である筆者の具体的な言語形式の学びのあり方にどのように繋がっていくのかという疑問、それを他の学習者にも貢献できる形で示したいという問題意識から出発したものである。言語行為者としての学習者の可能性をいかに具体的な言語形式の学びに繋げていくかを具体化したことが、本研究の一つ目の特徴であるといえる。

二つ目は、「ことばの多様性」の学習を継続性のあるプロセスの学習として位置付けたことである。「ことばの多様性」の学習を学習者の言語実践の中から明らかにし、言語実践において継続的に関わっていくものとして位置付けたということである。主体的な学習には、課題依存型の主体的学習、自己調整型の主体的学習、人生型の主体的学習があるとされている。「ことばの多様性」の学習は、長期的に言語実践を通して実践していくもの、また種々の社会における規範を含む「ことばの多様性」の構築や更新に持続的に関わっていく行為そのものである。その意味で、人生型学習までを含めたものだといえる。誰かの知識が学習者に伝達されるのではなく、学習者の参加する実践共同体の中で学習を捉える重要性を論じた点においては、たとえばアクティブラーニングとも共通しているといえる。しかし、そのような学習を学習者個人に再帰し、ことばの学習の意味を考えさせることを重視している点、そして長期的なものとして捉えている点が、本研究の二つ目の特徴であるといえる。

三つ目は、「ことばの多様性」の学習と規範の学習における二項対立関係を乗り越えたことである。「ことばの多様性」と言語規範を二項対立の関係とみる従来の捉え方を乗り越え、共存する関係と捉え直し、二つの概念を段階性ではなく、複合性という観点から検討したということである。バリエーションの何を、どのように教えるかに関する議論が多かったのに対して、本研究は研究者や日本語母語話者の視点ではない「学習者視点」に基づいて、何を、どのように学ぶべきかに注目した。その結果、学習者が捉える「ことばの多様性」には個別性の高い個における多様性から一般性の高い多様性まで、種々の層が存在していることが明らかになった。学習者において規範や自分らしさの指標として位置付けられているもの全てが「ことばの多様性」として現れているということである。個別性と一般性は対を成す概念として、どちらを優先すべきかが重要な課題として議論されることが多い。または、その二つの概念において段階性があり、最初は規範を優先するが、徐々にそこから離れた個の姿を言語教育の最終目標とすることもある。本研究が主張するのは、学習者がこうした多様性をどのように捉え、それらを自らの学習にどのように繋げていくのかが重要であるということである。規範も「ことばの多様性」の中に位置付けられている一つの選択肢であるという捉え方である。絶対的な一つの正解として規範を捉えることと複数の選択肢の一つとして規範を捉えることには違いがある。「ことばの多様性」を学ぶ意義は、より多くの選択肢を持つことだけではなく、自分の中に存在する規範は何か、一つの正解として位置付けられている絶対的なものを自分はどうのように乗り越えるか、すなわち「ことばの多様性」そのものを考えることにある。個別性を知

ることは、必然的に他者を知り、社会を知ることにも繋がる。「ことばの多様性」と規範を対を成す概念ではなく、共存する概念として捉えた点が、本研究の三つ目の特徴であるといえる。

四つ目は、「ことばの多様性」の学習に、言語行為者の学習者を中心に多角的アプローチしたことである。多様な言語資源によって構築されている学習者の言語実践を通して「ことばの多様性」の実態解明を試みたということである。具体的には、学習者が「ことばの多様性」を理解し、産出していく上でどのような工夫を凝らしているかに注目した。それによって、従来の日本語教育ではあまり目が向けられてこなかった「ことばの多様性」の学習の意味を明らかにすることができ、日常生活において産出された日本語を扱った会話コーパスや談話資料には含まれていない学習者の当事者意識を追究することができた。このように、言語行為者の学習者における理解・産出を総合的に捉えた点が、本研究の四つ目の特徴であるといえる。

8.3 では、今後の課題として、(1) 長期的視点に基づいて学習者の言語実践を追究し、コミュニティへの参加形態などにより学習者における「ことばの多様性」の捉え方がどのように変化していくのかを探ること、(2) 学習者が「ことばの多様性」の構築に継続的に関与し続けられる力を支援する方法について具体的な実践を通して検証することを述べた。

【参考文献】

- イスマイル,スザナ (2006) 「リソースに対する学習者の意識や活用の方法に関する事例研究－自律学習の支援に向けて－」『日本語言語文化研究会論集』2 pp.137-163
- 一般社団法人社会調査協会 (編) (2014) 『社会調査事典』丸善出版
- 岡本夏木 (2009) 「言語使用の発達と教育－意味の成層化とストーリー化－」『発達心理学研究』20 (1) pp.13-19
- 川喜田二郎 (1986) 『KJ法－渾沌をして語らしめる－』中央公論社
- コセリウ,エウジェニオ (1981) 『コセリウ言語学選集－人間の学としての言語学－ (第2巻)』原誠・上田博人 (訳) 三修社
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社
- 渋谷勝己 (2007) 「学習者言語のバリエーション」『BATJ Journal』8 pp.41-59
- 清水崇文 (2015) 『中間言語語用論概論－第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育－』スリーエーネットワーク
- ミルロイ,レズリー (著) 太田一郎・陣内正敬・宮治弘明・松田謙次郎・ロング,ダニエル (訳) (2000) 『生きたことばをつかまえる－言語変異の観察と分析－』松柏社