

言語景観を資源とした言語学習に関する研究

— 自律学習ができる学習者を育てるために —

袁 帥

Linguistic Landscapes used as a Tool Aid Autonomous Learners

YUAN Shuai

Abstract

Linguistic landscape refers to the demonstration of language in a public area. In recent years, the linguistic landscape has taken a prime place on the international arena of sociolinguistics and extended to the pragmatics of language education. I conducted a research to find out more about this phenomenon. My research is based on a one year old survey of linguistic landscape incidences in Japan. I created a questionnaire survey and used analysis software to obtain the survey results. Based on the results of the survey, I conducted a series of interviews. My results have clearly shown the cognition of the linguistic landscape among the participating students. Furthermore the opinions of learning a foreign language via the linguistic landscape method were definitely implicit. In conclusion I proposed a preliminary guidance plan, suggesting how to use the linguistic landscape as a learning tool in a mastery of Japanese. This paper in incorporated with the references to the relevant literature, my survey questions and my own methodology.

Keywords: 言語景観、自律学習、語用論、日本語教育

はじめに

「言語景観」とは、パブリックスペース（公共空間）で可視化された言葉を含む、店の看板、ポスター、注意書き、道の標識などである。「言語景観」に対応する英語の“linguistic landscape¹⁾”は、カナダの社会言語学者 Landry & Bourhis (1997) が最初に提唱し、近年、言語景観を調査した研究が増えている。

私たちの日常は言語景観であふれている。言語景観は、情報を表示する媒体として、どこにでも見られる。特に都市における様々な看板や広告などの言語景観は、商業地域の典型的な特徴の1つである。言い換えれば、言語景観は都市の不可欠な要素であり、その地域の特徴と文化を反映するものである。実際に使用されている言語景観が、人間の言葉や考え方、行動傾向などを形作っている。そして、その言語景観によって構築される環境に生活している人々は、それらの言語景観に影響を受けている。

言語景観を扱う研究分野は非常に幅広く、例えば、社会学、言語人類学、心理言語学、社会言語学、言語政策などである。昨今では言語教育研究においても、言語景観が注目されている。海外の言語教育研究は数多くあり、例えば、Cenoz & Gorter (2008)²⁾ は、言語景観を学習の資源として、第二言語の習得に利用できると論じている。また、Sayer (2009)³⁾ は、言語景観を教育の資源とした教育実践を行っている。Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre & Armand (2008)⁴⁾ も、言語景観は学習者の言語意識を高めるとしている。日本語教育分野でも、言語景観に関する研究は増えてきている。磯野 (2013)⁵⁾ は、日本語教育に応用する視点から言語景観について考察しており、身近にある言語景観を素材とした多文化授業における教育実践を行っている。また、ロング (2014)⁶⁾ は日本の注意書きを例として、語用論的な視点から日本語教育における言語景観の応用を試みている。

しかし、これまでの先行研究の多くは、たいてい言語景観を生教材とした教育実践であり、

1) Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, pp.23-49.

2) Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), pp.267-287.

3) Sayer, P. (2009). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64(2), pp.143-154.

4) Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2008). Linguistic landscape and language awareness. *In Linguistic Landscape*, Routledge, pp.293-309.

5) 磯野英治 (2013) 「言語景観を日本語教育に応用する視点」『日語日文学研究』第86号, pp.289-301.

6) ロング・ダニエル (2014) 「非母語話者からみた日本語の看板の語用論的問題—日本語教育における『言語景観』の応用」『人文学報』第488号, 首都大学東京人文科学研究科, pp.1-22.

教師主導の一方的な授業形式をとっている。そのため、学習者の主体性が育ちにくいと考えられる。しかし、学習者は教室で教師から与えられた知識を学習するだけでなく、教室外においても自習的に学習する必要がある。そのためには、学習者が主体的に学習できる力を育てることが求められるであろう。

本研究は、自律学習できる学習者を育てることを目指して、日本で学習している外国人留学生（以下、留学生）を研究対象とし、日本における言語景観を資源とした言語学習について考察し、日本語教育への提案を行う。

一 研究動機および研究目的

青木（1998）⁷⁾は、学習者が教授者や教材、教育機関などのリソース⁸⁾を利用して行う学習を、自律学習と定義している。また、Cenoz & Gorter（2008）は、言語景観を言語学習に応用するための理論的な可能性に着目し、言語景観をオーセンティックなインプットの資源として教育現場に導入している。そして、教育現場への言語景観の導入は、学習者の語用論的な能力の発達過程において効果があり、学習者のリテラシー能力と言語意識を向上させることを立証している。

また、ロング（2014）も、言語景観と日本語教育の接点について考察し、日本語学習者が街の看板に注目することによって、それが身近な学習資源となり、自律学習を促すことができると述べている。しかし、その分析は、教師の視点からであり、言語景観が学習者にとってどのような意味があるかについては全く論じられていない。

本研究では、まず、学習者の日本の言語景観に関する気づきを調査する。そして、日本の言語景観を読み解く際に求められる力を明らかにしたい。次に、日本の言語景観をどのように自律学習で活用できるかを検討する。最後に、調査の結果を踏まえ、言語景観を利用して自律学習できる学習者を育てるための日本語教育に関する提言を行う。

二 言語景観の定義

Landry & Bourhis（1997）は、街頭にある店の看板、ポスター、注意書き、道の標識のような、所与の地域において公的な空間であることを示す物上の言語が視覚化されたものを、言語景観と定義している。Landry & Bourhisは1990年に実施した調査で、カナダのいくつかの地方の中学生を調査対象者とし、言語景観には「情報機能（informational function）」と「記号機

7) 青木直子（1998）「学習者オートナミーと教師の役割」『分野別専門日本語教育研究会—自律学習をどう支援するか—報告書』国際交流基金関西国際センター

8) 本稿では、「リソース」を「資源」と呼ぶ

能 (symbolic function)」という重要な2つの機能があることを明らかにしている。

Cenoz & Gorter (2008) は、言語景観の研究の主な焦点は、公共の空間で書かれた言葉の使用を分析することであると述べている。そして、Shohamy (2011)⁹⁾ は、Landry & Bourhis の研究から出発し、言語景観の研究対象を広げるべきであると議論しており、現在のマルチモーダルの理論に基づいて、写真・映像・音・絵なども研究対象になり得ると主張している。

しかしながら、言語景観の研究は、往々にして都市の中で実施されている。そのため、言語景観を「都市景観 (linguistic cityscape)」(Spolsky, 2009)¹⁰⁾ と呼んでいる研究者もいる。さらに、言語景観は記号機能を持っているため、記号を研究対象とする研究も行われており、「場所記号 (place semiotics)」(Scollon & Scollon, 2003)¹¹⁾、「記号景観 (semiotic landscape)」(Jaworski & Thurlow, 2010)¹²⁾ という名称も提唱されている。なお、先行研究で、最も広く採用されている呼び方は「言語景観 (linguistic landscape)」であるため、本研究では、その名称を用いる。

日本の言語景観に関する研究は、この数年間で大きく発展したが、実際は長い歴史がある。例えば、その1つに正井 (1972)¹³⁾ がある。正井 (1972) は、言語景観を「言語およびその視覚表現である文字からみた都市景観のことである (p.37)」と定義しており、その理由について、次のように説明している。

都市景観は、建築物 (高さ、色彩、材料、様式など)、道路網、緑、土地利用、住民など、さまざまな構成要素を持つ。(中略) 言語は文字という媒体を通して視覚に訴えることができる。その結果、景観要素となりうるのである。日本の都市のように、きわめて多くの看板が用いられているところでは、この言語景観が主要な景観要素の一つとなっている。(中略) 言語景観はまた、異なる文化 (圏) の認知にも役立つ。

(正井, 1983, pp.153-158)¹⁴⁾

上記の先行研究で定義されているように、「公共空間で可視化された書き言葉」が、言語景観の普遍的な定義である。そのため、本研究では、日本の公共空間で可視化されたことばを言語景観の実例として捉えたい。また、言語景観はオーセンティックなものであり、生きている社会的な文脈であるとする。次項では、本研究で扱う言語景観と言語教育について、さらに先行研究を検討しながら詳しく説明していく。

9) Shohamy, E., & Gorter, D. (Eds.), (2008). *Linguistic landscape: Expanding the scenery*. Routledge.

10) Spolsky, B. (2009). Prolegomena to a sociolinguistic theory of public signage. In *Linguistic Landscape*, pp.33-47.

11) Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge.

12) Jaworski, A., & Thurlow, C. (Eds.), (2010). *Semiotic Landscapes: Language, Image, Space*. A&C Black.

13) 正井泰夫 (1972) 『東京の生活地図』時事通信社, p.230.

14) 正井泰夫 (1983) 『都市地図学の現況』人文地理, 35 (5), pp.429-434.

三 言語景観の研究

言語景観のデータの収集方法においては研究によって違いがあるが、一つの地域あるいは複数の地域を一つの総体として捉える研究が大半である。これらの先行研究は、以下、海外における先行研究と日本における先行研究の2つに分けて概観する。

1. 海外における先行研究

Landry & Bourhis (1997) は、カナダのいくつかの地方の中学生を調査対象者とし、社会言語学の視点から当地の言語政策を検証し、言語景観を定義づけている。そして、言語景観は「情報機能 (informational function) (p.25)」と「記号機能 (symbolic function) (p.27)」という重要な二つの機能があると指摘している。情報機能は、何かを翻訳・伝達する機能であり、例としては観光地の案内板が挙げられる。一方、記号機能は、何かを象徴する機能であり、例としてはフランス料理店のフランス語の看板やメニューが挙げられる。記号機能は、意味を伝達することを優先しているのではなく、雰囲気を作り出すことを第一の目的としている。この2つの機能によって、現地における言語・文化・社会などの側面の特徴が言語景観に見て取れるという。

Gorter (2006)¹⁵⁾ は、言語景観をマルチリンガリズム (multilingualism) の研究の新しいアプローチとして捉えている。ある言語景観に含まれる意味は、読み手のその言語における知識のレベルによって様々に解釈されることが指摘されている。つまり、読み手が自分の知識に基づいて、目に入る言語景観の含意を自分なりに読み解いていくということである。

また、Huebner (2008)¹⁶⁾ は、マルチリンガリズム・社会言語学などの様々な分野で扱われている言語景観には、必ず言語的な意味と社会的な意味が含まれていると論じている。そして、言語景観の選択・分類・分析に関する枠組みとして Hymes (1972) の SPEAKING 理論を検討し、言語景観の影響を受ける人々がどのような反応をするのかといった、受け手に関する研究が必要であることを提言している。

第一章でも触れたが、Cenoz & Gorter (2008) は、言語景観を言語学習に応用するための理論的な可能性に着目し、言語景観をオーセンティックなインプットの資源として教育現場に導入している。そして、教育現場への言語景観の導入は、学習者の語用論的な能力の発達に効果があり、学習者のリテラシー能力と言語意識を向上させることを論証している。

15) Gorter, D. (2006). Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, pp.1-6.

16) Huebner, T. (2008). A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes. *Linguistic landscape: Expanding the scenery*, pp.78-95.

また、Cenoz & Gorter (2008) は、言語景観が人間の言語に対する態度や意識に影響を与え、その社会の言語使用にも影響を与えると主張している。そして、街に多く存在する言語景観を、言語学習者がインプットの資源とする工夫が必要であることを指摘している。さらに、Sayer (2009) は、第二言語学習者は教室以外の場所で目標言語と接する機会が少ないため、言語景観が教室内と教室外の間の溝を埋めることができると提案している。しかしながら、具体的にどのような面で言語景観が活用できるかは、明らかにされていない。

2. 日本における先行研究

Backhaus (2006)¹⁷⁾ は、多言語表記が多い地域である東京都内に注目し、山手線28駅の周辺で調査を実施している。Backhaus は言語景観を、政府が設置した道路標識・注意書き・案内板などの「オフィシャル・サイン (official signs) (p.53)」と、店の看板・ポスター・広告など個人が設置した「ノン・オフィシャル・サイン (nonofficial signs) (p.53)」の2種類に分け、それらの相違点と共通点を考察している。

江 (2009)¹⁸⁾ は、日本における言語景観に関する研究を、地理学的研究・社会言語学的研究・経済言語学的研究・言語サービスの研究の4種類に分類し、言語景観のデータの収集方法を説明している。また、言語景観に関する研究は、言語学・地理学・歴史学・社会学、経済学などの多分野からの解明によって、言語景観の研究の全体像が見えてくると述べている。さらに、江 (2011)¹⁹⁾ は、言語景観のパターンを、本国志向型・折衷志向型・欧米志向型に分類し、その上で、各型の共通している使用パターンを示している。

ロング (2014) は語用論の視点から言語景観を捉え、以下のように、言語景観には4つの特徴があることを明らかにしている。

1. 言語景観は文字言語（看板や店の並ぶ商品のラベルなど）であり話しことば（その商品のためのラジオ CM や電車内のアナウンスなど）ではない。つまり、言語景観は視覚的な情報であり、聴覚的な情報ではない。
2. 言語景観は公的な場に見られる文字言語（店舗のショーウィンドウにある看板など）であり、私的なコミュニケーション（個人間で交わされる文通や電子メールなど）ではない。
3. 言語景観は不特定多数の読み手に発される物（商店街のポスターなど）であり、特定の個人宛てに書かれた物（自宅のドアにテープで張られた言付けなど）ではない。

17) Backhaus, P. (2006). Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism*, pp.52-66.

18) 江源 (2009) 「言語景観研究の現状について」『明海日本語』第14号, pp.67-75.

19) 江源 (2011) 「言語景観に関する計量的研究」『明海日本語』第16号, pp.71-80.

4. 言語景観は自然に、受動的に視野に入る物（駅売店の雑誌の見出しに使われている語句など）であり、意図的に読まなければならない物（その雑誌の中の記事など）ではない。

(ロング, 2014, pp.1-2)

次に、ロングは、言語景観の例を挙げながら、非母語話者には言語景観を語用論的に理解することが難しいことを明らかにしている。例えば、エスカレーターの近くにある「エスカレーターのまわりでお子様を遊ばせないでください」のような注意書きが例として挙げられている。ロングによると、日本語学習者がこのような看板を見ると、「～ないでください」という丁寧な禁止を否定的な依頼表現として捉えるという。このような事例をもとに、日本語学習者が街の看板を身近な学習材料として、自主的に学習することができる可能性を指摘している。しかし、ロングは、日本語教師の視点から言語景観が教材として日本語学習に効果があると述べているだけで、学習者にとって、言語景観がいかなる意味を持っているかについては説明されていない。

磯野 (2015)²⁰⁾ は、言語景観を日本語教育に導入することを提案し、留学生と日本人の合同クラスでの多文化コミュニケーション授業に、言語景観を取り入れている。学習者は言語景観の写真を撮影し、それをもとにディスカッションとプレゼンテーションを行い、最後にレポートを書く活動である。

また、磯野 (2013) は、「言語景観に注目した多くの研究は、実態の把握や言語景観を形成する人々の言語意識に注目するものが多いため、言語景観の中に暮らす人々が何を感じ、どのように受け止めているのかについての研究はこれまでになかった (p.291)」と指摘している。しかし、日本語学習者が、どのように言語景観を読み解くかは明らかにしていない。

3. 言語景観と外国語学習

Cenoz & Gorter (2008) は、公共空間にある言語景観が学習資源となる可能性について、学習者がそれほど認識していないことを指摘している。学習者が全く言語景観に気づいていないというわけではないが、公共空間の言語景観に注意を払うかどうかは、個人差によるという。したがって、言語景観を外国語学習の資源として利用するのは容易ではないとしている。また、学習者が目標言語とどのように接触しているかによって学習効果が異なるため、その点も考慮しなければならないと述べられている。

Sayer (2009) は、言語学習における言語景観の利用理由を解明している。私たちの生活は言語景観が伝えるメッセージに囲まれているが、それらはもはや景色の一部となっており、意識的には気づきにくいと述べている。しかし、言語景観が教室内の学習を教室外の生活と結びつ

20) 磯野英治 (2015) 「身近にある言語景観を素材とした多文化クラスにおける教育実践」『日本語研究』第35号, pp.193-202.

ける可能性を指摘しており、言語景観を通して社会の中で使用されている言語に対して学生が批判的に考え、社会言語学的な文脈をより意識できるようになると指摘している。

Aladjem & Jou (2016)²¹⁾ も、言語景観には、言語的および文化的な要素を見つけることができると述べている。また、日本における言語景観について、猿橋 (2016)²²⁾ は、「揭示物はその場において書かれた内容を人々に伝達するだけではなく、ときに伝達し損ね、さらには人々の流れや停滞を作り出したり、本来意図していない意味を伝えたりと、様々な社会・文化・言語・記号論的な作用をもたらす (p.43)」と述べている。磯野 (2013) も、言語景観の機能について「身近にある言語景観が日本社会や地域の特徴を読み解く、あるいは理解する鍵となる (p.290)」と指摘している。

以上の先行研究から、言語景観の研究は外国語教育に応用する理論的な基盤を作ってきたことがわかる。次項では、具体的に日本語教育におけるどのような側面で言語景観を利用できるかについて説明していく。

4. 言語景観と日本語教育

Cenoz & Gorter (2008) によると、言語景観には学習できる文脈があり、第二言語習得に対する意識を高めるためにも利用できる。また、Gorter (2012) も、どのようなレベルの学習者にとっても、第二言語学習の過程において、言語景観は学習効果があると述べている。

日本語教育では、磯野 (2013) が、言語景観を日本語教育に応用し、以下のように論じている。

両国（日本と韓国）に住む母語話者の大学生、留学生の身近に存在する多言語表記、或いは多言語景観への注目は、言い換えれば人々が言語生活の中で目にする言語景観を無視している訳ではなく、少なくとも状況程度は把握しているということであり、このような人々の言語景観への関心は本研究で提案する言語景観の日本語教育への活用に結びつくものである。

(磯野, 2013, p.291)

磯野によれば、留学生はある程度意識して言語景観を見ているという。しかし、「状況程度」ということは、どのような状況であり、また、どの程度であるのか、具体的な調査と説明は行われていない。

また、磯野は、海外における日本語の言語景観と日本における言語景観の役割について、以

21) Aladjem, R., & Jou, B. (2016). The Linguistic Landscape as a Learning Space for Contextual Language Learning. *Journal of Learning Spaces*, pp.66-70.

22) 猿橋順子 (2016) 「言語景観データ分析の方法：テキスト・談話・記号」『Aoyama journal of international studies』第3号, pp.43-62.

下のように述べている。

海外で観察される日本語の言語景観は、その国でなぜ日本語が表記されているのかという国の事情を知る上で有効な手段であり、日本国内の一般的なポスターや特徴のある方言看板の表記は、日本の社会的背景や地域の言語意識、アイデンティティなど様々な情報を与えてくれる。

（磯野，2013，pp.298-299）

磯野（2013）の言語景観の日本語教育への活用の観点は、2点ある。1）諸外国の日本語の言語景観から考えるその国の社会的特徴や日本語に対する意識、そして2）日本国内にある言語景観から考える社会的特徴や様々な事情・問題点である。

ロング（2014）は、上記の磯野と似たような観点で、言語景観を語用論の視点から捉え直すことで、言語景観と言語教育の接点について、以下のようにまとめている。

1. 日本語教育との接点：外国人日本語学習者が街中にある看板に注目することによって、教室学習のみならず、身近な学習材料として街を歩いている時にも自発的に日本語を勉強するきっかけを作り、自律学習を促すことができる。
2. 語用論との接点：語用論の研究者が「不適切な日本語」（磯野，2011）の看板に注目することによって、日本語母語話者の書いた（不適切などころがない）看板で意識されない、語用論的側面を顕在化できる。
3. 言語景観論との接点：看板を語用論の立場から分析する新たな可能性が見えてくる。
4. 公共政策との接点：外国人の住みよい町づくりの一環として、わかりやすい言語景観の具体的な政策を検討することができる。

（ロング，2014，p.21）

このように、言語景観を語用論の学習と自律学習に応用できることが主張されている。以上、本節では、本研究における言語景観を捉える理論的な枠組みとして外国語教育と日本語教育における先行研究を概観し、言語景観を日本語教育に応用する可能性を明らかにした。そして、先行研究に残されている問題点を検討した。次節では、本節と同様に先行研究を参考にしながら、外国語学習と自律学習について説明していく。

四 外国語学習における問題点

外国語学習の過程における問題点として、Sayer（2009）は、目標言語との接触および練習が

不足していることを挙げている。同様に、Aladjem & Jou (2016) も、外国語学習とその指導の困難点として、学習者の目標言語との接触が不足していることを指摘している。さらに、外国語を学習する際に、学習者は目標言語とできるだけ多く接触すべきで、特に学習者が目標言語の使用環境にない場合、目標言語との接触はさらに重要であるとしている。つまり、自国で外国語を勉強している学習者にとって、目標言語との接触が少ないことが外国語学習の大きな問題であると思われる。

しかしながら、留学生の場合は、その大部分がすでに目標言語を使用している社会で学習しているため、目標言語との接触の機会が多いと思われる。そのため、先述のような目標言語との接触が不足しているという問題は、留学生にとってはさほど大きな問題ではないと推測できる。

海外における外国語学習についても、いくつか研究が行われてきたが、日本での日本語学習を考察した研究としては、Cook (2006)、Iino (2006)、McMeekin (2006)、Taguchi (2015) の研究がある。それらの研究では、日本でホームステイしている留学生を研究対象にし、留学生の日本語能力の変遷を明らかにしている。その研究対象となった留学生は、日本で生活していたため、日常的に日本人母語話者と話す機会がある。家族との会話は、留学生にとって日本語学習のインプットの資源になったと思われる。しかし、日本人と一緒に生活していない留学生にとって、どのような資源が有効な学習の資源であるかは明確にされていない。先述のように、言語景観はオーセンティックなものであり、社会的な機能を持っているため、言語景観は学習者のインプット資源として活用できるのではないだろうか。

このような外国語学習における問題点を踏まえて、本研究では自律学習ができる学習者を育てることを目指し、言語景観を学習資源の1つとして検討していく。

1. 自律学習の重要性

熊谷・佐藤 (2011)²³ は、学習者の主体性や自律性を育成していくためには、個人の興味や目的、様々なニーズを学習の場に取り入れていくことが必須であると述べている (p.v)。そして、社会参加を目指す日本語教育を提案しており、その理由について、以下のように説明している。

学習者は、様々な動機や目的、興味をもって外国語の学習を始める。その多様な目的や興味を尊重し、反映させた教育を行うには、1つの決まりきったカリキュラムで対応することはできない。また、個人授業でない限り、全ての学習者の興味に完全にそったカリキュラムを構成することは不可能である。

(熊谷・佐藤, 2011, p.ix)

23) 佐藤慎司・熊谷由理 (2011) 「日本語教育で社会参加をめざすとは」熊谷由理・佐藤慎司編『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房, pp.iii-xxv.

学習者は多様な背景を持つため、教師の立場からすると、全ての学習者のニーズに合わせた授業を行うことは不可能であると言えるだろう。そのため、学習者は自主的に学習できたほうがよい。

また、梅田（2005）²⁴⁾ は、自律学習の重要性に関して、以下のように説明している。

第一に、現代社会で求められる「生きる力」を持つことや、多様な学習者のニーズへの対応という現実問題から見た重要性である。第二に、近年の学習理論の展開により、明らかになった「学習者特性」という個人的な差異への対応としての重要性である。第三に、学習者特性と学習環境や社会的文脈などの要因が複雑に絡まって生まれる「個性」から見た重要性である。

（梅田，2005，p.61）

以上のように、学習者の自律性の重要性について、3つの点から検討されている。

同様に、今井（2013）²⁵⁾ も「学生が授業において、与えられた課題のみをこなし、具体的な自己目標を持っていなかったなら、その学生は、言語習得に成功するとは言い難い（p.241）」と述べている。また、言語習得に成功する学習者を育てるためには、学習者自身が学習方法を理解し、自律的に学習することが重要であることも指摘している。

2. 自律学習の定義

佐々木（2010）²⁶⁾ は、自律学習の定義について、以下のように述べている。

自律学習とは、単なる自習ではなく、学習者の内面からの主体性による能動的学習態度であり、学習者自身が自らの学びに責任を持ち授業および授業外の学びの機会を積極的に利用しながら、学びを深めていくことである。

（佐々木，2010，p.97）

このような定義を踏まえ、佐々木（2010）は、自律学習者を養成するためには、自律学習を経験していない学生、また学習意欲が高くない学生に、自律学習支援施設を提供するだけでは不十分であることを示唆している（p.98）。そして、十分な学習準備ができていない学生には、

24) 梅田康子（2005）「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割」『愛知大学言語と文化』第12号，pp.59-77.

25) 今井光子（2013）「学習者のストラテジーから見る自律性の考察—研究ノート—」『玉川大学文学部紀要』第54号，pp.241-248.

26) 今井邦彦（2010）『語用論への招待』大修館書店

自律学習の重要性を理解させ、自ら様々な資源を利用できるようになる指導が必要であると論じている (p.98)。

また、大西 (2006) は、自律的学習能力を育成するために必要なことを、以下のように論じている。

「自律的学習能力」の育成がとねえられるようになった動きとは、従来の教師主導の教育に対して、「学習」に対する問いをなげかけることによって、それまで中心的であった、〈教える人—教えられる人〉という、学習者が教師に従属的な構図から脱却させ、学習者を、人やモノとの相互作用を介して能動的に学び取っていく主体的な存在として捉えなおしたという点で意義があるといえる。

(大西, 2006, p.31)

大西 (2006)²⁷⁾ はさらに、日本語教育における「自律性」という概念を、以下のように説明している。

日本語教育において必要な自律性の質的転換を、「学習過程における、ストラテジーとしての自律性」から、「社会において自分の考えを把握し、表現するコミュニケーション主体としての自律性」として示す。後者とはすなわち、生きた社会的文脈の中で、私はどう考えるのかを、常に問い、把握し、自己の価値観を社会において表現し、社会的状況を変革させていく力、それとともに自己を更新させていく力である。

(大西, 2006, pp.38-39)

このように、大西にとって「自律性」の転換は、学習方法や学習内容を技術・知識として習得するための「自律性」ではなく、社会でのコミュニケーションの主体としての「自律性」への転換である。

また、佐々木 (2010) は、自律学習の現状についていくつか課題を指摘している。

学習法や学習計画の立案と見直しの重要性を解く講座や演習であったり、学生が自主的に利用できる学習施設の提供である場合が多い。しかしながら、十分な学力および学習習慣が身についておらず、かつ自律学習指導を受けていないような学生が入学してくる大学の現状では、個々のプログラムを散発的に提供するだけでは、真の意味での自律学習者を養成することは難しい。複数のプログラムや取り込みを体系的に組み立てる必要があり、

27) 大西博子 (2006) 「日本語教育における『自律性』の転換」『言語文化教育研究』, 5, pp.25-41.

また、学習者が互いに学び合いながら、学習に対する動機付けや学習動機が継続的に強化されるような環境作りも必要である。

(佐々木, 2010, p.97)

しかしながら、先述したように、それぞれの学習者の学習目的は異なるため、佐々木が提案しているような複数のプログラムの取り込みは難しいと言える。さらに実際には、上述の梅田(2005)、大西(2006)、佐々木(2010)の自律学習において具体的にどのような実践が可能になるのか、まだ十分には検討されていない。

3. 自律学習と言語景観

前項で自律学習の重要性を述べたが、具体的にどのようにすれば学習者にとって有効であるか、先行研究では明らかにされていない。本項では、自律学習できる学習者を育てるために言語景観を利用する理由について、先行研究を見ていく。

梅田(2005)によれば、「環境の中に分散して存在するリソースを見出し、利用する力が重要(p.60)」であり、そのリソースが、自律学習において、非常に重要なものである。

同様に、佐々木(2010)も自律学習とリソースに関して、以下のように説明している。

学内での活動だけにとどまらず、学外の団体や他大学の学生との英語での交流も活動の一部であり、教室外のリソースを利用して、自らの学びの場を広げようとする自律学習への意識の高揚が、学生たちのこのような動きにつながっているといえる。

(佐々木, 2010, p.105)

つまり、こうした学習者の自律学習において、主体的にリソースが利用できる能力を身に付けなければならないということである。このように、リソースは、学習者の自律学習において非常に重要であると捉えられている。

次節では、本研究の切り口とした語用論の自律学習において、言語景観を採る理論的枠組みを検討する。

五 語用論

1. 語用論の定義

加藤(2016)²⁸⁾は、語用論について、以下のように述べている。

28) 加藤重広・滝浦真人(2016)『語用論研究法ガイドブック』ひつじ書房

単に話しことばの研究を指して「語用論」ということがあるが、これは必ずしも誤りではないものの、話しことばを研究するだけでそのまま語用論の研究というわけではない。語用論の基礎知識として、グライスの会話の協調原理が有名なせいか、「会話」＝「話しことば」と短絡してしまいやすいものの、この会話（conversation）も話しことばと同義ではない。ただ、会話で用いる話しことばには、たいてい話者と聴者がおり、それぞれの意図と解釈があつて、両者を取り巻く環境があり、やりとりの流れ・前後関係などが伴っている。これを「文脈」と見なせば、文脈を利用して、言語形式が表す字義通りの意味とは異なる解釈を引き出すことが可能であり、語用論的な研究の条件は整うことになる。逆の見方をすれば、音声言語によるやりとりでなくでも、文字言語によるやりとりであっても、語用論の研究対象になりうるのである。

（加藤，2016，pp.1-2）

上述の加藤（2016）の語用論の概念が示唆しているように、話し手と聞き手が同時にいなくても、つまり、文字言語という形式であっても、語用論的に研究できる。したがって、言語景観は文字言語であるため、語用論研究の対象となり得る。

2. 語用論的能力

コーエン（2015）²⁹⁾ は、語用論的能力について、以下のように説明している。

「語用論的能力（pragmatic ability, pragmatic competence）」とは、社会文化的規範についての知識や理解、そしてそうしたものを応用し、他者とコミュニケーションにおいて運用できる能力を指す。語用論的能力は、社会文化的状況の中で他者と意味を共同構築するスキルであり、母語話者に特有の属性ではない。（中略）語学学習者の語用論的能力は、コミュニケーションにおける4つの主領域、つまり受動的な「聞く、読む」、そして産出的な「話す・書く」全般に関連する。

（コーエン，2015，p.2）

コーエンにとって「語用論的能力」は、コミュニケーション能力の1つの側面であり、学習者にとって必要な能力である。さらに、コーエンは、語用論的能力が高い学習者は「書かれているメッセージや、その修辭的構造を理解し、トーンによって伝えられる、時に微妙なニュアンスや態度を読み取る（p.2-3）」と述べている。つまり、語用論的能力において言語景観のメッセージを読み取ることは非常に重要であるということになる。

29) コーエン（2015）石原紀子編『多文化理解の語学教育—語用論的指導への招待』研究社

それでは、語用論的能力は日本語学習とどのような関係にあるのだろうか。次項では、その関係性について説明する。

3. 語用論的能力と日本語学習

ロング (2014) は、非母語話者が日本語の語用論的意味を読み取ることが困難な場合について、以下の3つを挙げている。

- 日本語を第二言語として話している外国人にとって語用論的に難しいのは会話だけではなく、街の看板もそうなのである。
- 非母語話者が目標言語を完全にマスターするには、送り手が意図していることを読み取らなければならない。つまり、語用論的な能力が必要である。
- 語用論的なバリエーションが多いため非母語話者によっては大きなハードルとなる。

(ロング, 2014, p.1-5)

そして、ロングはいくつかの例を挙げ、以下のように、より具体的に説明している。

それぞれの意図 (~しろ、~するなという「働きかけ機能」) は非常に似ているが、それを伝えるために様々な表現形式が使われている状況である。これが語用論の変異と言える。(中略) 同じ機能を果たすために様々な表現形式が使われている状況を説明するためである。つまり同じメッセージを伝えるのに、多数の形式が使用可能だということである。「ベビーカー禁止」という名詞止めの陳述型があれば、「子供を遊ばせないで下さい」という依頼型もある。

(ロング, 2014, pp.3-4)

以上の例に示されているのは、日本語はある意味を表すときに、場面によって異なる表現が多くある。そのため、日本語学習者にとって日本語の語用論的側面を理解するのは難しい。それでは、日本語の語用論の学習は、どのように行えばよいのだろうか。以下の項では、語用論と言語景観との関連性についての先行研究を概観する。

4. 語用論と言語景観

Cenoz & Gorter (2008) は、言語景観には様々な発話行為があり、間接表現や比喩を使用することがよくあると述べている。そのため、言語景観をインプット資源として利用するときに、言語景観の語用論的側面が最も重要であると論じている。さらに、言語景観における多様な機能と発話行為は、言語景観が語用論的な能力の発達に適したインプット資源を提供できること

が示唆されている。つまり、言語景観は、語用論の学習において適切なインプットの資源となり得ると言える。

また、Cenoz & Gorter (2008) は、言語景観と語用論の学習における機能について、以下のように説明している。

言語景観は、語用論的能力の発達に適したインプットを提供することができる。また、言語景観は、オーセンティックなインプットを利用する可能性を広げる。そして、学習者は、様々な発話行為についての気づきを高めることもできる。(中略) 言語景観は、非常に重要なインプット資源であると考えられ、特に、語用論的能力の発達のために重要なインプット資源であると言える。(中略) 言語景観は、語用論的能力を発達させるためのオーセンティックなインプットを得られる重要な機会を与えることができる。

(Cenoz & Gorter, 2008, pp.13-15, 筆者訳)

このような観点から言えば、言語景観はオーセンティックな性質を持っているため、語用論的能力の獲得に利用できるということである。そして、先述したように、自律学習ができる学習者を育てる過程においても、オーセンティックな資源が必要であることが指摘されている。そのため、本研究では、日本語学習の語用論の自律学習を切り口として、言語景観を資源として利用したい。

なお、先述したように、ロング (2014) も、非母語話者を対象とし、言語景観と語用論との接点を論じている。言語景観の語用論的な意味は非母語話者にとってわかりにくい。例えば、看板の漢字が読めても、単語の意味がわかって、文法事項が理解できても、その看板の意図していることがわからないということである。しかし、非母語話者、そして日本語学習者にとって、なぜその看板の意図していることがわからないのか、どのような点がわからないのか、その看板に関してどのような気づきを持っているのかについては、十分には明らかにされていない。

同様に、磯野 (2015) は、日本の言語景観と語用論学習について、「語用論的特徴を有する言語景観は、日本語学習者にとって『明示的には何が言いたいのか』『禁止文や注意書きにはどのような文型や表現が使用されているのか』といった観点の習得や練習の機会になる (p.36)」と主張している。換言すると、日本の様々な言語景観は、暗示的な意味を含み、異なる言い方が使用されているため、日本語学習者には理解するのが難しいということを意味している。

先述のコーエン (2015) は、語用論の学習の指導について、様々な学習資源、例えば、自然な会話の録音、映画やドラマなどを挙げているが、言語景観のような視覚化された言語の資源には注目していない。

以上のように、本節では、本研究の理論的な枠組みでもあり研究目的でもあった、日本語学

習者の視点に立って語用論的能力を育てるための契機となった先行研究を概観した。

六 先行研究のまとめと問題点

自律学習に関する先行研究では、梅田（2005）が、学習者の自律性を向上させるために、教師の立場から教育のあり方について検討し、教師が「教授者」「ファシリテーター」「学習管理者」「変革者」の役割を教室内と教室外で担当しなければならないことを指摘している。つまり、学習者が環境から学習資源を見出して利用するのを導くことが重要である。また、大西（2006）は、日本語教育における「自律性」の転換についての教育実践を検討しており、その転換は、コミュニケーションの主体としての「自律性」への転換であることを論じている。そして、佐々木（2010）は、自律学習支援のための学習者コミュニティの構築のために、学校という教育機関の立場から、体系的な自律学習支援のモデルを提供し、学習者自らの力で学習資源を利用できるようになる指導が必要であると述べている。これらの先行研究から、現在の日本語学習者にとって、自律学習能力の養成は意義があると考えられ、学習資源が極めて重要であると言える。

また、磯野（2014）は、街にある言語景観を素材として多文化授業を行っており、学習者が言語景観を通じた社会理解について提案している。しかしながら、以上の先行研究のほとんどは、教育者の立場から言語景観を日本語教育に応用することを試みた研究である。そして、言語景観を資源とした日本語教育研究で、学習者に対する調査とその結果を報告している研究は、管見の限り見当たらない。したがって、本研究では、まず日本語学習者がどのように言語景観を認識しているのかについて質問紙調査を行い、日本語学習者がどのように言語景観を読み解いているのかを明らかにする。次に、自律学習できる学習者を育てるために、質問紙調査の結果を踏まえてインタビュー調査を行う。

七 研究方法および研究方法

1. 研究設問および研究方法

前述の先行研究を概観したが、先行研究に残されている課題・問題点を踏まえて、本研究では、以下の研究設問に基づき調査を行う。

- 1) 日本語学習者の日本の言語景観についての気づき
- 2) 日本の言語景観を読み解く際に求められている力
- 3) 自律学習ができる学習者を育てるための言語景観の利用価値

本章では、研究対象である質問紙協力者とインタビュー協力者、およびデータ収集のプロセス、分析方法について説明する。研究設問1)と2)は質問紙調査によって、研究設問3)はインタビュー調査によって答えを探る。

2. 質問紙調査協力者

調査対象者の選定においては、無作為抽出方式 (random sampling) ではなく、有意抽出方式 (purposeful sampling) を用いた。この抽出法は、調査者が何らかの判断、意図、基準に基づき、特定の属性を持っていると思われる母集団を代表する典型的な対象者を任意に選び標本とする方法であり、回答を求めやすい人を対象にして調査を行うので実施が容易である³⁰⁾。

本研究の質問紙調査協力者は、K大学の外国人留学生の学部生と大学院生、合計100名、および同大学の日本人学生30名である。担当教員と受講生の許可を得て、この130名の協力者に質問紙への回答を依頼した。

本研究の最終的な目的は、言語景観を資源とした自律学習ができる学習者を育てることを目指す日本語教育への提言であり、日本で行われる日本語教育の対象となる外国人日本語学習者が、本研究の研究対象になる。K大学の学部留学生たちは、1年次に「日本語」を受講している。受講生のレベルは、一般の上級レベルよりも相当高いレベルである。そのため、本質問紙調査で問われる質問項目に対しても、日本語で十分回答できる。また、K大学の大学院生は言語教育を専攻しており、言語教師としての知識と視点を持っているため、調査協力者として適している。そして、日本人学生も対象者に含めたのは、日本語母語話者がどのように言語景観を解釈するのかをある程度明らかにするためである。

3. インタビュー協力者

インタビューは、質問紙調査の結果を踏まえ、3名の日本語母語話者および2名の日本語非母語話者を選択し、協力を依頼した。インタビューは、大きく2つの目的に基づいて行った。1つは、質問紙調査のフォローアップ・インタビューである。フォローアップ・インタビューでは、各協力者が回答した質問紙に関して、より具体的に内容を掘り下げて質問する。2つ目は日本語教育への提言のために、自律学習と言語景観の関連性について調査することである。その2つの目的を果たすために、協力者はK大学の「日本語教育専門家養成講座」を履修している、あるいは履修した大学院生に依頼した。彼らにインタビューすることで、学習者の視点だけでなく、教育者の視点による考えも引き出すことができると思われる。

30) 鈴木淳子 (2016) 『質問紙デザインの技法 (第二版)』ナカニシヤ

おわりに

本論文では、まず先行研究を概観し、言語景観を日本語教育に応用する理論的な枠組みを提示した。そして、言語学習における自律学習の必要性を論じた。次に、自律学習の中で、学習の「資源」が非常に重要であることを明らかにした。そのため、言語景観は、自律学習の資源として日本語学習に役立てることができると考えた。次に、日本国内外で行われた言語景観と言語教育に関する先行研究を概観し、学習者の視点に立った研究がないことがわかった。したがって、筆者は学習者の立ち位置を出発点として、自律学習ができる学習者を育てる日本語教育への提言を念頭に、調査計画を立てる。

今後、学習者の日本の言語景観に関する気づきと言語景観を読み解くときに求められる力を明らかにするために、外国人留学生と日本人学生を対象に質問紙調査を実施する。その結果をKH Coderで解析し、共起ネットワーク図を作成する。その図から、学習者が言語景観を説明する際に使用したことばを可視化することができる。そして、質問紙調査の結果に基づいてインタビュー調査を行う。そのインタビュー調査の結果に基づき、日本語教育への提案を検討する。

