

生活者としての外国人の地域社会への参加を促す日本語学習支援に関する研究：中国人結婚移住女性を事例として

張, 曉蘭

<https://hdl.handle.net/2324/1807129>

出版情報：九州大学, 2016, 博士（学術）, 課程博士
バージョン：
権利関係：

九州大学 博士学位論文

生活者としての外国人の地域社会への参加
を促す日本語学習支援に関する研究

-中国人結婚移住女性を事例として-

張 曉 蘭

2017年1月

目 次

第1章 序論.....	1
1.1 研究背景.....	1
1.2 研究目的.....	3
1.3 研究の意義.....	4
1.4 用語の定義.....	5
1.5 論文の構成.....	6
第2章 理論的枠組み.....	8
2.1 社会文化的アプローチへの注目.....	8
2.2 発達の最近接領域理論.....	11
2.2.1 足場作り.....	12
2.2.2 媒介.....	13
2.3 状況的学習理論.....	16
2.4 活動理論.....	20
2.5 本章のまとめ.....	24
第3章 先行研究.....	25
3.1 生活者としての外国人の日本語使用をめぐる問題.....	25
3.1.1 来日前の日本語学習経歴.....	25
3.1.2 日本語学習における年齢及び個人差につながる要因.....	25
3.1.3 日本語学習支援の切実性.....	27
3.2 地域日本語教室における日本語学習支援の現状.....	28
3.2.1 地域日本語教室.....	28
3.2.2 支援者.....	30
3.3 地域社会へ参加するための日本語学習.....	31
3.4 自律日本語学習の必要性.....	32
3.4.1 学習者の多様なニーズへの対応.....	33
3.4.2 自律学習と動機付け.....	33
3.4.3 学習段階に応じて起こる自律学習.....	34
3.5 先行研究の問題点.....	36
第4章 本研究における課題と方法.....	38
4.1 本研究における課題.....	38
4.2 質的分析を用いる理由.....	39
4.3 本研究におけるフィールド.....	40

4.4	研究対象者.....	42
4.5	個人情報の扱い.....	43
4.6	課題と章の対応.....	44
第5章	周縁的参加の過程において結婚移住女性が直面する問題とその解決.....	45
5.1	調査の概要.....	45
5.1.1	予備調査.....	45
5.1.2	本調査.....	46
5.1.3	修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ.....	48
5.1.4	調査結果.....	49
5.2	地域社会への周縁的参加における問題解決.....	50
5.2.1	日本語の問題の解決.....	50
5.2.2	問題解決までの構造.....	54
5.2.3	結婚移住女性の日本語学習を促進する要素.....	55
5.3	地域日本語教室における日本語学習支援.....	56
5.3.1	多様な教室活動及び教材.....	56
5.3.2	教室活動に対する学習者の評価.....	58
5.3.3	教室活動の持つ意味.....	59
5.4	本章のまとめ.....	60
第6章	周縁的参加から十全的参加への移行段階とその段階での支援.....	62
6.1	調査の概要.....	62
6.1.1	インタビューの内容.....	62
6.1.2	調査結果.....	63
6.2	学習者と支援者との関係.....	63
6.2.1	上下関係と対等な関係.....	63
6.2.2	関係の変化及び関係構築に影響する要素.....	68
6.3	自律学習に向かう日本語学習支援.....	70
6.3.1	自律学習ができる段階.....	70
6.3.2	自律学習を促進する要素.....	78
6.3.3	結婚移住女性の自律学習と社会参加.....	80
6.4	本章のまとめ.....	82
第7章	十全的参加とその段階での支援 -他者支援から自律学習へ-.....	84
7.1	調査の概要.....	84
7.1.1	ケーススタディー.....	84

7.1.2	地域日本語教室における教室活動の記録	84
7.1.3	留学生の家族に対する調査	85
7.1.4	複線経路等至性アプローチ	87
7.2	地域社会への十全的参加	88
7.2.1	TEAに基づく「十全的参加」	88
7.2.2	地域社会へ十全的に参加するための日本語自律学習	90
7.2.3	地域日本語教室における活動のシステム	91
7.3	日本語学習支援の位置付け -留学生の家族との比較を通して-	93
7.3.1	日本語初級学習者に対する日本語学習支援	94
7.3.2	留学生の家族の地域社会への参加	100
7.3.3	結婚移住女性との比較	105
7.4	本章のまとめ	106
第8章	結論及び全体のまとめ	107
8.1	総合的考察	107
8.2	全体のまとめ	111
8.3	今後の課題	113
	参考文献	114
	付録	123
1.	結婚移住女性に対する1回目の調査(2013年6月~2013年8月)	123
2.	結婚移住女性に対する2回目の調査(2014年10月~2015年2月)	173
3.	地域日本語教室における教室活動の記録(2015年11月)	219
4.	留学生の家族に対する質問紙調査(2015年10月)	226
5.	留学生の家族に対するインタビュー調査(2015年10月~2016年4月)	229
	謝辞	238

図一覧

図 1 論文の構成.....	7
図 2 発達の最近接領域.....	12
図 3 媒介された行為.....	14
図 4 状況に埋め込まれた学習.....	16
図 5 活動理論のシステム.....	21
図 6-1 対象の構成.....	22
図 6-2 モデルの構成.....	22
図 6-3 具体への向上.....	23
図 6-4 個人的行為から集団的活動への移行.....	23
図 7 課題と章の対応.....	44
図 8 フィールドノートの例.....	46
図 9 インタビューの質問項目（2013年6月～2013年8月）.....	48
図 10 中国人結婚移住女性の地域日本語教室における学習.....	55
図 11 インタビューの項目（2014年10月～2015年2月）.....	63
図 12-1 地域日本語教室における日本語学習支援.....	71
図 12-2 地域日本語教室における日本語学習支援（日本語翻訳版）.....	71
図 13-1 地域日本語教室における支援者の役割.....	74
図 13-2 地域日本語教室における支援者の役割（日本語翻訳版）.....	74
図 14-1 地域日本語教室における支援者.....	75
図 14-2 地域日本語教室における支援者（日本語翻訳版）.....	76
図 15-1 支援者は「友達」？.....	77
図 15-2 支援者は「友達」？（日本語翻訳版）.....	77
図 16 結婚移住女性の地域社会への十全的参加.....	81
図 17 地域日本語教室における授業の様子.....	85
図 18 調査対象者の金の地域社会における十全的参加に至る経路.....	89
図 19 地域日本語教室の活動システム.....	92
図 20 周辺の参加から十全的参加へ.....	107

表一覧

表 1 産婆、仕立屋、操舵手、肉屋、及び断酒中のアルコール依存症の徒弟制.....	18
表 2 福岡県の地域日本語教室へ通う 9 名の中国人結婚移住女性の属性（2015 年 2 月） ..	43
表 3 地域日本語教室における教室活動.....	57
表 4 調査対象者の SPOT-A による成績.....	64
表 5 上下関係に関する調査対象者の話.....	66
表 6 対等な関係に関する調査対象者の話.....	67
表 7 留学生の家族の属性.....	85
表 8 留学生の家族の日本語教室に関する調査項目 ..	86
表 9 教室活動の教案.....	95

第1章 序論

本研究は、中国人結婚移住女性を事例とした、生活者としての外国人の地域社会への参加と日本語学習支援に関する基礎的研究である。

本章では、まず、本研究の背景について社会的背景と理論的背景の両面から述べたのち、本研究の目的を示す。次に、本研究の意義として、結婚移住女性に対する地域日本語教室における支援を対象とする研究の社会的意義と理論的意義について述べる。さらに、本研究における用語について定義する。最後に、論文の構成を示す。

1.1 研究背景

本研究の着想に至った経緯の背景には、日本の将来に関わる二つの大きなテーマがある。一つ目は、少子高齢化とそれに伴う労働生産人口の減少、経済活動の地球規模化に伴う「外国人の急激な増加」である。そして、二つ目は、その急速に増加する外国人に対する「日本語教育施策の必要性」である。

日本社会におけるグローバル化の進展により、来日する外国人もその渡航目的も多様化している。例えば、単純労働に対して就労ビザを発給しない日本において、技能実習制度の拡充により様々な分野において技能実習生が増加しているなど、これまでの大学等への留学生とは異なる層の外国人が増加している¹。また、留学生や就労ビザを得て日本で働く外国人の配偶者など、家族滞在で来日する外国人も少なくない²。特に、日本における農家の一子単独相続の直系家族³の伝統の下、農村の女性が都会に流出し、農家の跡継ぎとなった男性は結婚難に遭遇せざるを得ないという事情が背景となり、2006年頃⁴までに外国人女

¹ 法務省「平成 27 年末現在における在留外国人数について（確定値）」によると、平成 23 年末から平成 27 年末まで技能実習生が年々増加し、平成 27 年末までには前年より 14.9%増加した。<http://www.moj.go.jp/content/001178165.pdf>（2016 年 11 月 23 日閲覧）

² 法務省「平成 27 年末現在における在留外国人数について（確定値）」によると、在留資格で「家族滞在」としての在留資格を持つ人が 133,589 人で、在留外国人総数の 6%を占める。

³ 直系家族とは財産所有権の一子相続により成立し、跡継ぎである子及びその配偶者との同居によって直系的に継続され再生産される家族である。親の社会的地位・遺産・祭祀などが跡継ぎによって独占的あるいは優先的に継承される（森岡・望月 1997: 12-16）。

⁴ 厚生労働省人口動態統計「平成 28 年我が国の人口動態（平成 26 年までの動向）」によると、ここ数年外国人女性との国際結婚は減少している傾向にあるが、1965 年頃から 2006 年頃までは国際結婚の件数が急増していた。また、妻が外国人である婚姻件数は 14,998 組で、国際結婚の 71%を占めている。これを妻の国籍別にみると、中国は 40.1%を示しており、これは最も多い数値である。<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/81-1a2.pdf>（2016

性との国際結婚が急増した。これらの外国人妻は結婚後に日本に移住し、東北地区に集住するほか、それ以外の地区にも散在する傾向が見られる⁵。

こうして生活者としての外国人が増加しているにも関わらず、日本語教育の分野においてはなお、留学生を対象とする研究がその中心をなす。さらに、留学生に対する日本語教育は、日本語能力や渡航前の学習経験が揃った学習者に対して、教室型による一斉授業として展開されている。それに対して、生活者としての外国人は日本語学習の機会も場も持たないまま来日するパターンが多く、彼らに対する日本語学習支援は、地域日本語教室など、学習者一人一人の実情に合わせて実施されることが求められている。

一方、日本語教育の理論的な展開としては、第二言語習得領域の分野において、時代の変遷に伴い、主に行動主義（1950年代～1960年代）、生得主義（1970年代～1980年代）、認知主義（1980年代～現在）、社会文化的アプローチ（1990年代～現在）への変化が見られる。1990年代以降、社会文化的アプローチの登場に伴い、言語学習における学習者の状況に埋め込まれた学習（レイブ・ウェンガー⁶ 1993）が社会文脈において考察されるようになった。

こうして、社会的なニーズという面からも、理論的な発展という面からも、生活者としての外国人を対象とする調査研究が行われてきたが、なお実態調査または課題探索にとどまっているものが多い。また、地域日本語教室における支援は、主として最低限の生活を可能とするレベルの日本語に力点が置かれ、日本語が一定レベルに達した後は、自律的に日本語を学習していくものとして、支援対象から外れる。さらに、自主的に日本語を学習した後、地域社会で活躍することに目を向け始める外国人に対しても、生活者としての外国人の自己実現及び、彼らが今後どのように地域社会へ参加するのかを視野に入れ、日本語学習支援を考えることも必要であろう。

本研究が結婚移住女性を対象にするのは、結婚移住女性に対する日本語学習支援への問題意識ゆえである。そもそも日本における国際結婚は日本人男性と外国人妻という組合せの件数が全体の3分の2以上を占めている（注4を参照）。外国人妻が自分のキャリアや人間関係を捨てて夫のもとに移住すること自体に、ジェンダー非対称性⁷を指摘できる。また、

年11月23日閲覧)

⁵ 外国人妻に対する調査は東北地方の過疎地で集中的に行われていた（宿谷 1989; 佐藤 1989; 桑山 1995）。

⁶ カタカナ表記は日本語の訳本による引用であり、英語表記は英語の原本による引用である。

⁷ ジェンダーの非対称性について、デルフィ（1996）は男女関係による性役割の差異化、権力関係を重要とし、男女間の持つ欠性対立（*privative opposition*）の一種としての非対称性としている。さらに、上野（2002）はたてまえ上のイデオロギーがジェンダーの非対

昨今の国際結婚の増加の背景には、グローバル化による出会う機会の拡大もあるが、それ以上に、農家の嫁不足やそれを補うアジアの花嫁に代表される極めて伝統的な後継問題が現存しているのも事実である⁸。その結果として、留学生などとは全く異なる、日本語学習経歴が浅く日本語学習に問題を抱える女性が結婚を機に来日することになるという構造的な問題がある。

総務省統計局や法務省、厚生労働省の2015年度のデータ⁹によると、「日本人の配偶者等」は外国人登録者の6.3%を占め、そのうち、日本人男性と結婚した中国人結婚移住女性の割合は40.1%と最も高い。また、一般永住者や帰化したケースを入れると、中国人結婚移住女性は更に高い割合を示すと推定できる。これらの中国人結婚移住女性は、日本語学習の機会も場も持たないまま来日するパターンが多く、日本に長期滞在又は永住する覚悟を持って家事・育児・介護などを担う状況に置かれる。また、男は仕事、女は家事・育児という性別役割分業を背景¹⁰に、日本語を身につけて家庭生活を送るとともに地域社会へ参加していくことも日本社会から要請されている¹¹。

1.2 研究目的

本研究は、生活者としての外国人の日本語学習と彼らに対する日本語学習支援のありようを考える上で、日本語学習を地域社会へ参加する経路と関連付けて捉える視点に立ち、

称性を隠蔽していると指摘している。

⁸ 「産業化と都市化によって農業及び農村が周辺化されたこと、そして日本人女性が農村における直系家族的家父長制を敬遠していることのため、親との同居が義務づけられる農村部の跡継ぎ男性が深刻な結婚難に陥っている。日本では、他産業に比べ、農業男性の未婚率が最多であるが、農家の後継ぎとなると独身率はさらに高い」（賽漢卓娜 2011: 94）

⁹ 総務省統計局「人口推計の結果の概要」

<http://www.stat.go.jp/data/jinsui/2.htm#monthly>

法務省「平成27年末現在における在留外国人数について（確定値）」

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00043.html

厚生労働省「厚生統計要覧（平成27年度）第1編人口・世帯 第2章人口動態 婚姻件数、年次×夫妻の国籍別」

http://www.mhlw.go.jp/toukei/youran/indexyk_1_2.html（2016年10月23日閲覧）を参照。

¹⁰ 岩間（1997）は、妻が家事の大半をこなしている事実及び日本社会は欧米社会より性別役割分業が固定化している特徴を取り上げている。

¹¹ 石井（2003）では、日本社会における少子高齢化により、日本社会における外国人労働者の導入政策が検討され始めたことと指摘している。また、『生活者としての外国人』のための日本語教育ハンドブックは、標準的なカリキュラム案の基本的な考え方について、『生活者としての外国人』に対する日本語教育は、対話による相互理解の促進及びコミュニケーション力の向上を図り、『生活者としての外国人』が日本語を用いて社会生活へ参加できるようにすることを旨とする（文化庁 2013: 1）であると指摘している。

地域日本語教室における支援と学習者の自律学習、日本語学習と地域社会への参加との関係を明らかにする。

具体的には、典型的な事例である中国人結婚移住女性を対象として、地域社会へ参加する経路を調査することを通して、その経路において自律学習が地域社会への参加とどう関連しているのか、また、地域日本語教室における支援がどのように彼女らを自律学習に導いていくのかを明らかにする。

また、分析に際しては、社会文化的アプローチと呼ばれる「最近接領域理論」、「状況的学習論」、「活動理論」の三つの理論的枠組みを適用し、分析結果から得た新たな知見を理論及び生活者としての外国人に対する日本語自律学習支援のあり方に還元することを目指す。

1.3 研究の意義

日本社会の少子化及び高齢化が進むことで、労働人口の不足で来日する外国人の増加及び来日理由の多様化が見込まれている。これまで、外国人が急速に増加する日本社会において、生活者としての外国人に向けての日本語教育の必要性が急務となっているにも関わらず、それにつながるような実証データは支援現場からはほとんど発信されていない。こうした背景を受け、本研究は生活者としての外国人の日本語学習をテーマにしていること、特に結婚移住女性という層に対する支援のあり方について発信しようとしている点が、これまでの研究と異なる点である。地域住民の多文化共生という課題解決に向けて実施されるものであり、日本語教育のみならず、多文化共生社会の推進にも寄与することが期待される。

また、日本社会においては、多文化共生社会に向けた施策が推進されているにも関わらず、生活者としての外国人に対して地域日本語教育現場からどのような日本語学習支援ができるかについての理論的・実証的な研究が進んでいないとは言えない。本研究は、どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の社会参加に寄与するのかについて検討することで、地域日本語教育研究に新たな知見をもたらすことが期待される。手法の面でも、日本語学習のプロセスに関して事例調査を実施し、質的分析を行うことで、これまでの主として量的な分析から得られた知見にない、新たな成果をもたらすことができよう。

さらに、日本語教育の分野の研究では、学校教育機関の正規授業で学ぶ学習者から取られた実証的データに基づくものがほとんどで、近年、急速に増加している生活者としての外国人を対象とした地域日本語学習支援に焦点を当てた研究は少ない。このことは、単に対象に関わる問題のみではなく、日本語教育支援において、社会文化的側面に重きをおいてこなかったことに繋がっている。本研究は、社会文化的アプローチを分析の枠組みとし、

地域日本語学習支援の実態を明らかにすることで新たな知見を日本語教育に還元しようとしている点が重要である。発達最近接領域理論、状況的学習理論、活動理論の三つの理論を枠組みに適用することで、それぞれの理論の限界を超えて、地域日本語教室での学習と支援のありようを分析できる。また、質的分析によってこれまでの学校教育機関における日本語教育と異なる地域日本語教育の特徴を見出し、支援者が学習者の主体性を尊重する意義、及び地域日本語教室の存在・活動意義について多角的な視点を持つことを通して、日本語教育研究に貢献することは社会的な意義も大きい。

1.4 用語の定義

本研究のキーワードとなる用語の定義を試みる。以下、それぞれ地域日本語教室、支援者、日本語自律学習、「周縁的参加」及び「十全的参加」について説明する。

(1) 地域日本語教室

1980年代から日本各地にわたって日本語教育ボランティアによる地域日本語教室が開設されている。地域日本語教室における日本語教育は「多言語多文化を背景とする住民を含めた地域社会形成のための、地域社会を基盤とした多面的重層的なシステム」（日本語教育学会 2008：13）である。日本語教育機関を中心とした学校型の日本語教育とは異なり、地域日本語教室は「協働学習の場」や「外国人に対する（言葉の）支援」としての側面をもつ。野山・山辺・簗野・河北・宮崎（2009）によると、地域日本語教室は言語学習だけではなく、異文化理解や交流そして地域参加の場ともなり、学習者同士が自由に自然なコミュニケーション活動に参加でき、人間関係づくりに最大限に生かされるところを目指したものである。詳細については、3.2.1 で論じる。

(2) 支援者

地域日本語教室の、支援者については、「ボランティア」（杉澤 2012）、「日本語教師」（尾崎 2002）、「支援者」（内海・富谷 1997）など視点によって呼び方は多様であるが、そこに地域日本語教室の、「支援者」のもつ意味合いの多様性を見ることができる。また、筆者はかつて地域日本語教室で活動している日本人を指して「日本語教師」という用語を使った（張 2014）が、この用語は教室に限定されるイメージがあり、また上下関係を連想させる用語であるとの指摘を受けたことを受け、さらに支援者と学習者の関係性が見たいという問題意識に照らす必要があると考え、本研究では、内海・富谷（1997）におけるボランティアな日本語学習支援活動を行う「支援者」¹²との用語を用いることとする。

¹² 「ボランティア」という言葉からは「無償」「奉仕者」というイメージが連想されがちであるため、「支援者」という語を用いる（内海・富谷 1997）。

(3) 日本語自律学習

教師主導型教育に対して、日本語自律学習は学習者主体型教育に呼応するものであり、青木・中田（2011）では学習者の自律について、自分の学習に関する意思決定を自分で行う能力を「学習者オートノミー」と呼んだ。これはつまり、学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を自分で選ぶことと捉えられる。

(4) 「周辺の参加」及び「十全的参加」

Lave & Wenger (1991) における正統的周辺参加理論に基づくなら、外国人は日本語ができないことにより、地域社会において自己の役割を果たせていないと言える。このように止むを得ず地域社会に周边的に参加している状況を地域社会における「周辺の参加」と捉える。「周辺の参加」者が向かって行くところ、つまり、育児、就活、就職、資格取得、進学などを通して、それら地域社会に密接に関わること、且つ中心的役割を果たすことを「十全的参加」とする。詳細については 2.3 状況的学習論で論じる。

1.5 論文の構成

第 1 章では、研究背景、目的、意義及び用語の定義について述べる。第 2 章では、本研究の理論的枠組みについて述べる。具体的には、社会文化的アプローチを代表する発達論の最近接領域理論、状況的学習論、活動理論から、本研究の理論的枠組みを設定する。第 3 章では、先行研究を概観し、先行研究における問題点とそこから導きだされる課題を整理する。第 4 章では、本研究における課題とそれを解決していくための方法について述べる。第 5 章から第 7 章ではそれぞれ「周辺の参加の過程」、「周边的から十全的への移行過程」、「十全的参加の過程」をテーマに、3つの研究課題に応じてデータをもとに論じていく。最後の第 8 章では総合的考察を行い、結論を整理した上で、全体のまとめ及び今後の課題について述べる。

以下の図 1 で論文の構成を描く。

生活者としての外国人の地域社会への参加を促す日本語学習支援に関する研究

-中国人結婚移住女性を事例として-

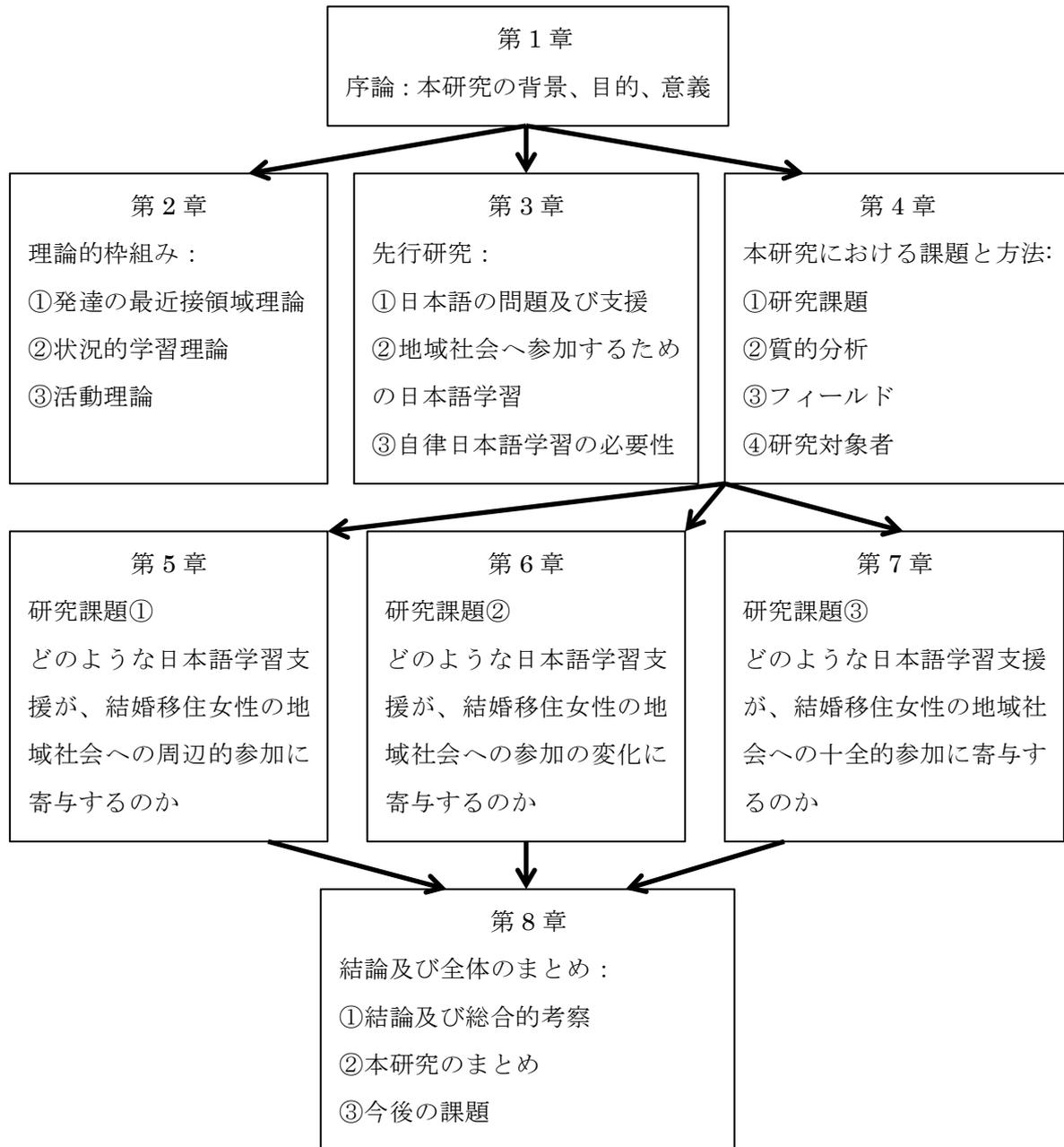


図1 論文の構成

第2章 理論的枠組み

本研究は、結婚移住女性の地域社会への参加を後押しする要因として、「他者との相互作用」と「地域日本語教室における支援」の二つの社会的要素に注目している。したがって、本研究全体を支える理論的基盤は、社会文化的アプローチである。社会文化的アプローチとは、人間の活動を、個々の認知ではなく、周辺の社会的要素に注目して、他者との関わりとして捉えようとするもので、代表的な理論には次の三つがある。(1) Vygotsky の発達の最近接領域理論、(2) Lave and Wenger の状況的学習理論、(3) Engeström の活動理論である。本研究は、社会文化的アプローチを代表するこれら三つの理論を援用し、結婚移住女性の社会参加過程について詳細に記述することを目指す。

本章では、まず日本語教育研究を理論的に支える第二言語習得の分野におけるアプローチの変遷について論じ、外国語教育全体の潮流がどのように社会文化的アプローチへ辿り着くかという経緯について概観する。その後、なぜ社会文化的アプローチを本研究の理論的枠組みにするのか、何を解釈しようとするのかについて述べる。最後に、前述した社会文化的アプローチを代表する Vygotsky の発達の最近接領域理論、Lave and Wenger の状況的学習理論及び Engeström の活動理論の各理論について詳細を説明する。

2.1 社会文化的アプローチへの注目

Vygotsky の発達の最近接領域理論、Lave and Wenger の状況的学習理論及び Engeström の活動理論について概観する前に、学習を社会文化的な視点から捉える社会文化的アプローチがどのように注目されてきたのかについて述べる必要がある。第二言語習得領域の分野において、これまでに多くの理論やアプローチが提唱されてきた。社会文化的アプローチに至るまで、主に行動主義(1950年代～1960年代)、生得主義(1970年代～1980年代)、認知主義(1980年代～現在)、の時代を経て、社会文化的アプローチ(1990年代～現在)が提唱されるに至っている。

スキナーは1950年代に行動主義を提唱した代表的な心理学者で、刺激と反応によって言語発達が進むというのが行動主義における言語習得の考え方である。その時代においては、言語の習得における教師の役割が重視され、教授法の研究が進められてきた(森山 2007)。しかし、明らかな模倣をほとんど見せない子どもでも言語学習をよく果たしており、また複雑な文法の習得を説明するには行動主義では限界があると指摘された(Lightbown & Spada 2013)。一方で、子どもの言語習得において、明示的に教えなくても正しい発話がで

きるという「刺激の貧困」¹³という考え方が現れてきた。チョムスキーは人間が生得的に言語を習得できる装置を言語獲得装置 (Language Acquisition Device) としている。チョムスキーの生得主義に基づき、クラッシュェンは第二言語習得のプロセスを説明するモデルとして、モニターモデル (Krashen 1981;1982) を提唱した。モニターモデルとは具体的には①インプット仮説、②習得-学習仮説、③モニター仮説、④自然習得順序仮説、⑤情意フィルター仮説を指す。そのうち、習得-学習仮説は習得と学習を区別し、習得とは無意識的に言語を身につけることを指すのに対して、学習とは意識的に言語を身につけることとしている。また、「学習」は言語の「習得」につながらず、言語を使いこなすためには言語を「習得」しなければならないという。習得-学習仮説は言語教育領域に多くの影響をもたらす一方、生得的な能力だけでは第二言語の習得はできないという限界が指摘され、人間の認知能力は言語習得に影響を与えるとの認知主義の考え方が登場した。1980年代以来、言語習得を認知能力全般から捉えるようになってきており (森山 2007)、インプット仮説 (VanPatten & Cadierno 1993)、アウトプット仮説 (Swain 1995)、インタラクション仮説 (Long 1983)が提唱されてきた。しかし、認知主義にも限界があり、人間の学習プロセスはコンピュータの情報処理プロセスと同様に扱われ、状況に左右されない普遍的なものと捉えていることが批判されている。この批判を受けて1990年代より、個人と状況や環境の相互作用を重視する社会文化的アプローチが誕生した。社会文化的アプローチについて、根本 (2012) は以下のように説明している。

実社会、そこに存在する人々、そしてその対象となる言語を結びつけ、社会文化的慣習および言語学習者の社会的行動に焦点を当てることにより、様々な状況に埋め込まれた言語習得をミクロレベルで考察する研究枠組みである。

(根本 2012 : 31)

Vygotsky の発達の最近接領域理論、Lave and Wenger の状況的学習理論及び Engeström の活動理論は、社会文化的アプローチに基づく代表的な理論である。その 3 つの理論を本研究の枠組みとし、以下に示すそれぞれの理論の特徴を生かして分析するとともに、その不足を補って本研究の対象である結婚移住女性の日本語学習支援の動的なプロセスを理解する。

Vygotsky の発達の最近接理論 (Vygotsky 1978) は、主に子どもの認知発達を対象にし

¹³ 刺激の貧困 (poverty of stimulus) とは生成文法による概念の一つであり、言語の習得に生得性があるという (Chomsky 1980)。

ているが、元来他者との相互作用、言語という記号によって媒介された人間と社会の関係を明らかにしようとする理論である。大人や経験を持つ他者による援助によって学習主体の行為が方向付けられるということが発達最近接領域理論の特徴である。本研究では、結婚移住女性が地域社会へどのように参加するのか、また、何が地域社会への参加を促すのかを明らかにしようとしている。そのため、結婚移住女性の地域社会への参加プロセスを追跡する際に、日本語学習において他者との相互作用、特に他者による援助がどのように学習を促すのかを明らかにする必要がある。地域日本語教室に参加している結婚移住女性は日本語学習歴が短く、且つ日本語に限らずそれまでの学習歴が乏しいため、自主的な学習が困難であり、学習において他者の助けを必要とするところから、彼女らの日本語学習の発達には、発達の最近接理論が適用できる部分が多いと考えられる。また、日本語習得研究において、発達の最近接理論は外国人研修生の地域日本語教室における学習に当てはまるとする先行研究（御館 2007）もある。第5章では Vygotsky の発達の最近接領域理論を用いてどのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への周縁的参加に寄与するのかを明らかにする。

次に二つ目の理論として状況的学習理論を取り上げる。Lave & Wenger (1991) によって提唱された状況的学習理論は、学習を実践共同体への参加と捉える理論である。状況的学習理論が提示した新たな学習観を以下に示す。状況的学習理論において、学習は社会、コミュニティ及び他者と関わり合いながら発達するものであり、実践共同体への参加の過程だと定義される。また、この理論は、学習の形態は常に変化し、学習者のアイデンティティも変容し、学習者がその実践共同体への参加過程において新参者から古参者へと変化していくことが、「状況に埋め込まれた学習」なのだと説明する。地域日本語教室は多文化背景の人々が交流する場、外国人が相談できる「窓口」と捉えられることが多い。学習者には支援者による手助けを通して徐々に日本社会に溶け込んでいくことが求められている。特に、定住する結婚移住女性は地域社会に散在している場合が多く、地域社会へ参加することが望ましい。状況的学習理論に沿って、日本語学習を「地域社会」という状況に埋め込まれた参加という観点から捉えることができる。以上の点から、結婚移住女性の日本語学習の理解には、これを社会的文脈において考察し、学習を実践共同体への参加と捉える状況的学習論による分析が有効であると考えられる。第6章では、状況的学習論を用いてどのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への参加の変化に寄与するのかを明らかにし、特に支援者との関係に着目して、彼女らの地域社会への参加の変化について追跡する。

さらに、本研究を支える三つ目の理論として活動理論 (Engeström 1987) を取り上げる。活動理論はエンゲストロームによって提唱されたものであり、集団的な創造活動を解釈す

る理論である。エンゲストロームは活動の最小単位を「道具」、「主体」、「対象」、「ルール」、「コミュニティ」、「分業」、「成果物」という概念から成り立っている活動理論のシステムとして示している。これらの各要素が相互に作用しながら、集団的な創造活動を構築しているとするものである。本研究では支援者による足場作り¹⁴について詳細に記述するために、地域日本語教室における活動を録音し、文字化された言語データの分析を通して「活動」の内実を明らかにする。地域日本語教室における学習活動の多くは事前に決まったことが少なく、支援者と学習者から成る参加者によって成り立っていることから、集団的創造活動と捉えることができる。また、結婚移住女性の自律学習支援について分析するために、地域日本語教室の活動システムについて考察する必要がある。第 7 章では、どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への十全的参加に寄与するのかを明らかにし、活動理論に基づいて地域日本語教室の活動システムを分析する。

そのほか、結婚移住女性は日本で生活するにあたり、家庭生活を営み、地域社会に関わらなければならない状況に置かれているという点に着目する。彼女らは経済的な事情により、日本語を学習するために大学や日本語学校に行くことが難しく、地域における日本語教室に通い、家庭生活を通して日本語を学習することが多い。日本語学習は、結婚移住女性の個々人が置かれている環境や生活の状況と相互作用しながら行われると言える。

次に、発達の最近接領域理論、状況的学習理論、活動理論とは何か、それらの理論を用いて結婚移住女性の日本語学習をどのように解釈するかについて詳細に説明していく。

2.2 発達の最近接領域理論

本研究では、結婚移住女性は支援者からどのような援助が得られるのか、また、それらの援助がどのように日本語学習を促すのかを明らかにするために Vygotsky の発達の最近接領域理論を枠組みとする。Vygotsky (1978) は子どもが一人で行う問題解決において見られる現在の発達水準と、大人の指導の下、あるいは自分より能力の高い仲間と共同で行う問題解決で見られる潜在的な発達水準との差を発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development) としており、大人の指導やより経験を持つ他者の援助を得て、それを内在化することで発達が進むと考える。発達の最近接領域理論の枠組みを図 2 に表す。

¹⁴ 詳細については 2.2.1 で述べる。

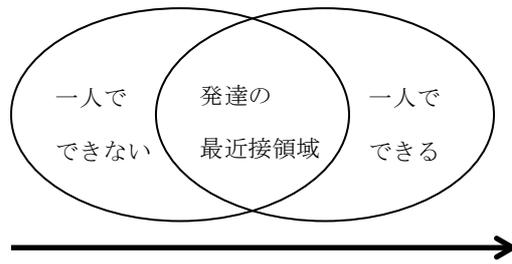


図 2 発達の最近接領域 ((Vygotsky 1978) より作成)

子どもの精神発達に当たって、一人でできることは右の円形で表示され、範囲は限られているが、大人やより経験を持つ他者による援助の下、左の円形が右に移動し、徐々にできることが増えていく。重なっている領域を発達の最近接領域と言う。最終的に、一人でできなかったことが一人でできるようになるのであり、左の円形は右の円形に置きかわるようになる。発達の最近接領域において、大人や経験の持つ他者による援助が重要な点で、それによって学習主体の行為が方向付けられる。

2.2.1 足場作り

発達の最近接領域において、大人の指導やより経験を持つ他者が学習主体の行為を方向付けるプロセスは足場作り (Scaffolding) と呼ばれる (Wood, Bruner & Ross 1976)。足場作りとは学習者が新しい知識や概念を学習しようとする時に行われる、支援者による一時的な援助をさす。それは、支援者による援助が学習者の理解を促進し、知識や概念を内在化させていくことである。一方、学習者が自律的に知識や概念を学習できるようになるにつれて、足場作りが減少していく傾向が見られる。足場作りの概念は JSL (Japanese as a Second Language) 児童生徒の日本語学習にもよく見られており、森沢 (2004) は子どもの実践授業分析から子どもの「学び」と足場作りのあり方の関係を解釈している。その結果、子どもの読解タスクへの理解を発達させるために、支援者は意識的・無意識的に質問、修正、復唱、語彙の確認、推測したりするなどの援助を行う。また、学習者の反応を見て援助の仕方を変えたりする。このような援助、または援助の仕方を変えることで子どもの学びが起きるのであり、支援者自身もこのプロセスを通して考え方を整理することができる。お互いの相互作用からお互いの学びが生まれると言える。相互作用は足場作りにおいて重要な要素である。足場作りとは一方的に援助するのではなく、援助される側の反応を見て援助の仕方を調整したりすることであるため、援助する側の内省につながる。また、その援助は単なる学習者 (子ども) の問題解決の手助けとなるのではなく、彼らが自律的に問題解決を行うためにも作用する。詳しくは第 5 章と第 6 章で述べる。

2.2.2 媒介

結婚移住女性が日本語を学習していくプロセスにおいて、他者（支援者）のような人的リソース及び教材のような物的リソースが必要である。人的リソースと物的リソースはともに学習を媒介する道具である。その道具を使って目標に辿り着くことは、発達最近接領域理論における「媒介された行為」と理解することができる。「媒介された行為」については下記に述べる。

Vygotsky の発達の最近接領域理論に関しては、理論についての解釈（堀村 2008; 2012; 2013; 島田・江守 2013）や他の理論との比較（吉田 1997; 平田 1988）について多くの研究がなされており、また、直接や間接引用で様々な研究領域に応用されている（占部 2012; 新田・森口 2013）。そのうち、Vygotsky の理論を心理学的・哲学的に解釈し、言語学や第二言語習得理論と比較した代表的な研究として、Robbins (2001) を挙げるができる。Robbins (2001: 101) は、発達の最近接領域理論について以下のように述べている。

(前略) The Vygotskian position is radically different, with the ingenious aspect of the general genetic law of development being placed within the Zone of Proximal Development, which is the reciprocal, dynamic, dialectical, asymmetrical, nonlinear approach to child (and many aspects of adult) development. Within Vygotsky's understanding there is a blending of individual and social, or of the innate and experiential within a framework of modeling by more capable peers or teachers.

Robbins (2001) は Vygotsky 理論において、より能力の高い教師や仲間によるモデリングという枠組みの中で、個人的、社会的、生得的及び経験的なものがブレンドされていると指摘している。これは、発達の最近接領域理論における「媒介 (mediation)」の重要性を指している。したがって、発達の最近接領域理論においては「媒介された行為 (Mediated Actions)」が理論の核心にもなる。媒介された行為とは何らかの道具を媒介として世界と関わることである。図 3 のように表すことができる。

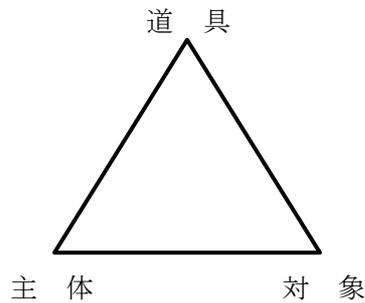


図3 媒介された行為 ((Vygotsky 1978: 40) より作成)

石黒 (2004: 14) は、「主体が対象に向かう時、それは何らかの人工物に媒介されており、それによって人間は対象との間に特殊な関係を構成するのである。このような活動システムの中で、人は意識を獲得していく」と述べており、また、他者に媒介される学びの例として、教師が子どもの筆を握る手を持って字を教えることを挙げている。その場合、筆（人工物）と教師（他者）に同時に媒介されている一方、筆を握る手を持って字を教えることは、モノを媒介して、教師という「人」と生徒という「人」の目に見えない相互作用を見える形にすることに役立っていると言えよう。ただ、媒介によって私たちの行為が変化するだけではなく、媒介によって私たちの行為の環境が成立すると茂呂（1994）は主張している。その背景には、道具や媒介の多様性が強調されているのである。媒介は自己制御と他者制御の二つのタイプに分類される。Hodapp & Goldfield（1985）は、他者制御について以下のように指摘している。

The term refers to the performance by another person, usually an adult, of behaviors which assist the child in the performance of a particular task. The process of other regulation involves the adults fitting his or her behavior to the needs of the child; this fit then helps the child to develop.

Hodapp & Goldfield (1985: 275)

他者制御は子どもがタスクを達成しようとする時の、経験のある他者による指導や手助けのことを指し、また、その他者制御のプロセスを通して子どもは発達するとされる。一方、Dawson & Guare (2012: 15) は自己制御ができる学習者について ”They are no longer reliant on others to cue them, coach them, or reinforce them for using their executive skills to achieve personal goals” と述べている。つまり、経験者にガイドされなくても、学習者がすでに身に付けているスキルを生かして自身の学習目標を達成できることを示し

ている。学習者の学習プロセスにおいて、他者制御と自己制御が同時に働きかける場合もあれば、先に他者制御が中心に働きかけて、その後、他者制御が自己制御へ転換し (Wertsch 1979)、ある程度身に付いたスキルを生かして学習ゴールに達することも多い。

自己制御と他者制御に関する研究は多くなされている。例えば、上淵 (2012) は小学校における国語と道徳の時間を用いて、三年生の子どもを研究対象とし、学校教育における子どもの情動制御及び教師の働きかけに着目して授業場面のフィールドワークを行った。Goldstein (1999) が提案した「感情の ZPD」の概念を借りて、教師が子どもの感情の表出に対して応答したり働きかけたりといった感情制御を行うことを解釈している。上淵 (2012) は主に教師の働きかけという他者制御が行なわれていることを取り上げているのに対して、落合 (2014) は自己制御を中心に取り上げている。具体的に、落合 (2014) は自己制御学習 (self-regulated learning) を自己調整学習と翻訳しており、自己調整学習は学習方略と動機付けによって構成されているという。落合の研究目的は、大学生が実際に用いている学習方略と自己調整学習方略、学習目標、目標志向性との関連を調べることで、その関連の特徴を明らかにすることである。217 名の学部生に質問紙調査を行い、そのデータを因子分析、相関分析、二要因分散分析、パス解析により分析した。自己調整学習に関して、目標志向が自己調整学習方略の「プランニング方略」へのパスがあったことが得られた。「プランニング方略」は学習に対する自らの行動を計画立てて学習に取り組む方略とされている。他者制御も自己制御も、多様な対象の多様な学習に応用できるが、いずれも、媒介を通して発達していくことと言えよう。他者制御は他者や人工物の力を借りて、知識や概念への理解を内在化しつつ学習していくことであるのに比して、自己制御は自分自身の感情や行為をモニターし、目標を達成するために計画を立てて活動していくことである。

結婚移住女性が日本語教室に参加する場合、支援者による他者制御、そして他者制御が徐々に自己制御に転換していくこと、そのプロセスにおける支援者による足場作りが本研究の焦点となる。しかし、Vygotsky の発達最近接領域理論では、子どもの学習には当初は援助が必要であるが、ある程度に達していれば援助が必要でなくなると説明されているが、学習主体はそれぞれ異なり、このプロセスで解釈できないケースがあるのではないかと指摘したい。筆者のこれまでの調査において、自律的に日本語学習ができるようになる結婚移住女性において、初心者と異なる援助や援助の仕方が必要となることが確認された。また、日本語学習は人による働きかけが重要である一方、実践への参加を通して学習していくことも大事である。日本語教室という場において、支援者以外には他の学習仲間の存在がある。他の学習仲間と行う相互作用や参加者全員が作り出す教室環境が学習に働きかけられると思われる。そのような状況に埋め込まれた学習についても研究する必要があり、次に、状況的学習理論について概観していく。

2.3 状況的学習理論

結婚移住女性の地域日本語教室における日本語学習は、社会的実践の一つと捉えることができる。社会的実践に参加して、参加のアイデンティティが変化すると同時に、知識や技能を獲得していき、学習が進むのである。本研究では、支援者と学習者がどのような関係を構築するのか、その関係構築は学習者の日本語学習とどのように関わり合うのかについて明らかにするために、Lave and Wengerの状況的学習論を枠組みにして解釈する。Lave and Wenger は学習が本来もつ社会的な特性を重視し、学習を実践の共同体への参加と捉えて、1991年に『Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加)』という本を出版した。それは状況的学習論の基盤となり、多くの研究領域に応用され始めた。状況に埋め込まれた学習とは、学習主体が社会的実践に参加して徐々に有能さを発揮し一人前になっていく過程(Lave & Wenger 1991)である。その様態は図4のように表示することができる。

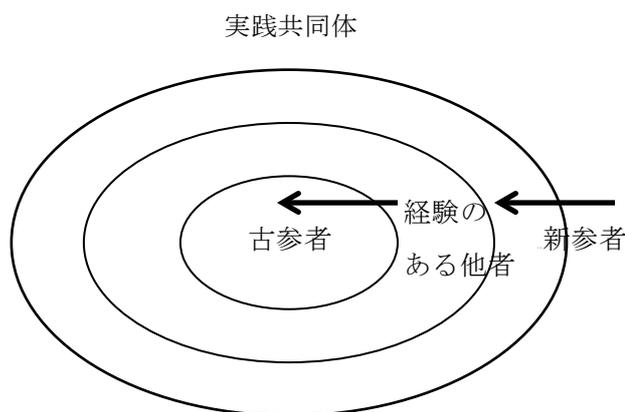


図4 状況に埋め込まれた学習 ((Lave & Wenger 1991) を参考に作成)

学習を参加の過程と捉え、社会的実践を通して学習が進むという状況的学習論の考え方に基づくと、三つの円の総体を実践共同体 (community of practice) と捉えることができる。新参者 (newcomers) は、実践共同体の入門者と理解できる。また、新参者は参加の度合いによって経験のある参加者になりつつあると同時に、経験のある他者と実践共同体の中で交流し、その共同体を特徴付ける慣習を経験する。さらに、参加が持続すると、参加形態がさらに変化し、経験のある参加者が古参者 (old-timers) になる。新参者から経験のある参加者になり、そして経験のある参加者が古参者になるというこのプロセスにおいて、参加形態が周辺の参加 (peripheral participation) から十全的参加 (full participation)

へと変容する。学習とは知識や技能の獲得であるという従来の考え方に対して、状況的学習論は新たな学習観を提示した。それは、学習は社会、コミュニティ及び他者に関わり合いながら進むものであり、実践共同体への参加の過程であると捉える視点である。新参者から古参者へのプロセスで、学習の形態が変化し、アイデンティティも変容するため、その変化に着目したい。

文化人類学者の **Lave and Wenger** は正統的周縁的参加の代表的な事例である徒弟制について研究しており、メキシコのユカタン地方のマヤ族の産婆、リベリアのヴァイ族とゴラ族の仕立屋、アメリカ海軍の操舵手、アメリカのスーパーの肉屋、そしてアルコールックス・アノニマスにおける断酒中のアルコール依存症の民族誌的研究を取り上げている (**Lave & Wenger 1991**)。これらの例において、**Lave & Wenger (1991)** によると、それぞれの学習の特徴は異なっているが、徒弟制の学習において類似している点が明らかにされたという。つまり、徒弟制における学習はルーチン化したやり方での作業遂行の再生産であり、ある程度組織化されていると言える。ここでは、産婆、仕立屋、操舵手、肉屋、及び断酒中のアルコール依存症の徒弟制における、使われる技術や新人募集のやり方、親方と徒弟の関係、学習活動の組織化を表 1 にて示す。

表 1 に示すように、産婆、仕立屋、操舵手、肉屋、及び断酒中のアルコール依存症の徒弟制は、それぞれ組織化される学習の活動が行われている。一方、徒弟制に入る最初の頃には周縁的な役割しか果たさないが、親方と協働で働き、教わるより働くことを通して技術を身に付けていく。例えば、産婆の徒弟制においては、産婆術は家族の系譜に沿って伝承されており、教える努力は見られないという。また、徐々に熟練した者になりつつ、実践共同体において中心的な役割を果たしていくのであり、十全的参加へ向かっていく。最終的に、免許を受けたり、新しい親方として仕立屋を経営したりするようになる。

表 1 産婆、仕立屋、操舵手、肉屋、及び断酒中のアルコール依存症の徒弟制¹⁵

	産婆	仕立屋	操舵手	肉屋	断酒中のアルコール依存症
技術	薬草を用いた治療と葬式、出産の技術、マッサージや祭式の手順の知識	簡単な技術(巻尺、糸と針、足踏みマシンなど)	望遠鏡の装置、無線電話、海図、航海図、航海日誌、船位決定装置、共同作業を含めた「知識生成」の高度技術	電動のミートカッター、ビニールの包装機械(肉のカッティング)	不治の病と思いついでいるものと付き合いのために団結
新人募集	経験を積んだ産婆の娘たち	徒弟とその家族は親方の仕立屋と家に入り家族に加えてもらうべく交渉、徒弟に技術を仕込んでもらうように頼む	海軍に入るために家を離れ、比較的短期間(二、三年)でその全制度機構の中の一部になる、「教官」、「将校」及び「下士官」と共に仕事	徒弟は組合に加入し、職業学校に入校、スーパーで職業内訓練を受け、肉屋の親方や職人から肉のカッティングを教わる	組織に加入し、頻りに集会に参加、活動を通して特定の自己像を持つようになる
親方と徒弟の関係	家族	ほとんど近い親戚ではない(他人)	賃金労働者	賃金労働者	会員同士
学習活動	徒弟制、徒弟としての任務を果たし、かなり熟達してから「神のお召しを受け、すべての知識は夢の中で学習」	徒弟制に入る前に協定で合意、明確な構造がある学習カリキュラム、終了時に新しい親方として独立に経営	訓練プログラムに入り、免許を受ける	訓練プログラムに入り、免許を受ける	組織への明白な献身と明確に規定された会員の「ステップ」を経る道筋で「清め」を受ける

¹⁵ Lave & Wenger (1991: 65-67) 及びレイブとウェンガー (1993: 43-45) を基に筆者作成

状況的学習論において「周辺の参加 (peripheral participation)」及び「十全的参加 (full participation)」が重要なキーワードとなっているので、ここで、「周辺の参加」及び「十全的参加」について詳細に説明する。「周辺の」と「十全的」は対照的な意味を持つ。Lave & Wenger (1991) によると、「周辺の参加」及び「十全的参加」とは、社会的世界に位置づけられていることを示す言葉であり、学習者の参加の位置と見方が常に変わりつつあるため、その変化の過程において学習者のアイデンティティが発達し、参加形態も変化する。以下のように述べられている。

Peripherality suggests that there are multiple, varied, more- or less-engaged and – inclusive ways of being located in the fields of participation defined by a community. Peripheral participation is about being located in the social world. Changing locations and perspectives are part of actors’ learning trajectories, developing identities, and forms of membership.

Lave & Wenger (1991: 35-36)

「周辺の参加」も「十全的参加」も動的な概念であり、また、「fields of participation」のように、周辺のでも既に実践共同体に参加しているとみなすことができる。また、実践共同体において核や中心は存在しないように見える。”Peripherality, when it is enabled, suggests an opening, a way of gaining access to sources for understanding through growing involvement.” (Lave & Wenger 1991: 37) と指摘されているように、「周辺性」が実践共同体へ参加し始めた頃の状況である。人はここから理解の資源への開放的なアクセスを増やしていくために、次第に実践共同体にのめり込んでいくのであり、最終的に「十全的参加」を果たすが、参加の位置と見方は変わり続ける。状況的学習論に関する多くの概念が日本語教育にも応用されており、特に、「周辺の参加」及び「十全的参加」の概念は本研究における結婚移住女性の地域社会への参加に多くの示唆を与えた。

西口 (2001a) は日本語学習を、学習主体が実践共同体の正式メンバーとして実際の活動に参加し、参加の形態を徐々に変化させながら、より深く実践共同体の活動に関与するようになる過程であると解釈し、状況的学習論から日本語教育にアプローチして、日本語教室を実践共同体 (community of practice) として構築することを試みた。また、西口 (2004) は自己表現中心の入門日本語教育実践を取り上げて、状況的学習論を用いて解釈している。多様な国籍、民族、興味や関心、専門分野のメンバーにより構成される日本語教室を実践共同体としており、この実践共同体のメンバーは学習活動を行いつつ、「日本語ができる非日本語母語話者であるわたし」(西口 2004 : 114) というアイデンティティを構築するの

である。その日本語教育実践に対する評価については、教育実践を終了した学生は入門日本語教育実践で身に付けた日本語がまだ十分ではないため、「日本語で自分にとって必要なコミュニケーションができるようになりつつあるわたし」（西口 2004：123）という社会的な位置や熟練のアイデンティティを含めた多様な面を評価する必要性が指摘されている。

本研究は、状況的学習理論を用いる分析を通して、地域社会を実践共同体とし、結婚移住女性が地域社会への参加過程を通して日本語を身に付けていくことを明らかにする。参加過程において地域日本語教室は重要な役割を果たし、そこにおける支援者は結婚移住女性に足場作りを与えるという形で、結婚移住女性が一人で日本語を学習できるように手助けをする。ここでは、地域日本語教室における活動の内実について詳細に見ることも必要となってくる。また、一人で日本語を学習できるようにどのような手助けをすれば良いかについて、第 7 章で見えていく。支援者の役割や地域日本語教室のリソースとして捉えられる「道具」、実践共同体である「コミュニティ」、相互作用を通して「分業」し、「成果物」を作成していくプロセスについて解明していく。これについては、集団的な創造活動を解釈する活動理論からアプローチしていくことが有効であると考えられる。

2.4 活動理論

本研究では、活動理論を枠組みにして支援者と学習者がどのような教室活動が構築されているのかを明らかにする。活動理論 (Activity leaning) は Vygotsky の発達論の最近接領域理論から発展した理論で、Engeström (1987) が提唱した「拡張による学習 (learning by expanding)」に基づいて構築されている理論である。活動理論は集団的な創造活動を解釈する理論であり、「道具」、「主体」、「対象」、「ルール」、「コミュニティ」、「分業」、「成果物」という概念から成り立っており活動理論のシステムは図 5 で表すことができる。

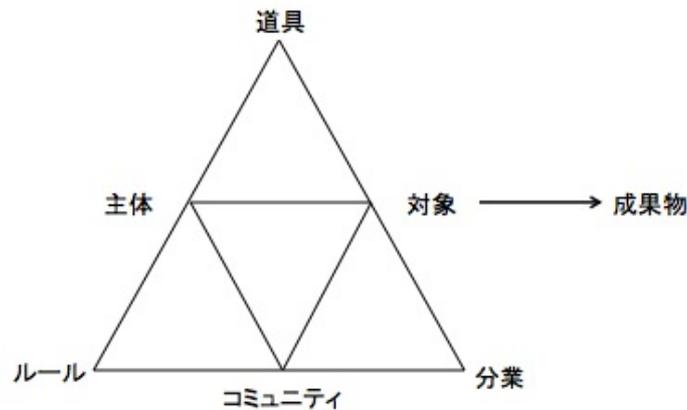


図 5 活動理論のシステム ((エンゲストローム 1999) より作成)

活動理論は三つの世代を経てきた。エンゲストローム (1999) によると、第一の世代は Vygotsky の理論を代表とする主体、媒介、対象という三角形モデル (図 3 p14) である。しかし、第一の世代では個人に焦点化されているという限界があり、第二の世代において Leont'ev が Vygotsky のモデルを拡張し、「原始時代の集団狩猟」(Leont'ev 1981: 210-213) を例に、個人的行為を集団的活動システムへ拡張した。そして、第三の世代では、Engeström が個人と共同体の相互関係に焦点を当てて、「対話、多様なものの見方の枠組みや声、相互作用する活動システムのネットワークを理解できる概念的ツールを開発」(エンゲストローム 1999: 4) した。Engeström は活動の最小単位として図 5 を描き、活動の各要素が相互に作用しながら関係構築を行うと説明している。

結婚移住女性の地域日本語教室における学習に当てはめてみると、支援者の役割や地域日本語教室のリソースとして捉えられる「道具」があり、実践共同体である「コミュニティ」において、相互作用を通して「分業」し、「成果物」を作成していくプロセスとなる。このシステムの理論的思考におけるモデルの機能を考える際に、三つのステップ (図 6-1 から図 6-4 まで) がある。まず、第一のステップとして、対象の構成を図 6-1 のようにあげることができる。

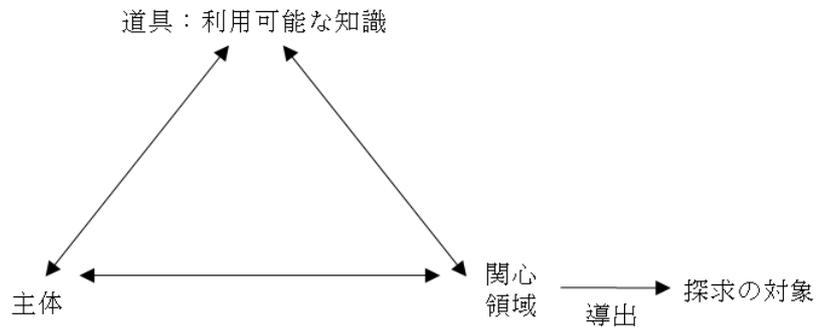


図 6-1 対象の構成 (エンゲストローム 1999 : 247)

図 6-1 で示しているように、主体が道具を利用し、関心領域から対象を生む。エンゲストロームはそれが暗黙のうちに行われると指摘している。理論構成の第二のステップは抽象化したものを具体化する段階で、図 6-2 の「モデルの構成」で表すことができる。図 6-2 で示した理論的モデルは、まだ完全な理論ではなく、理論を発展させるための道具と考える。つまり、主体はモデルを通して理論構築をするのである。その場合、「道具」をアナロジー、想像、演技、実験と細分化し、また、探求の対象からモデルを導出する。

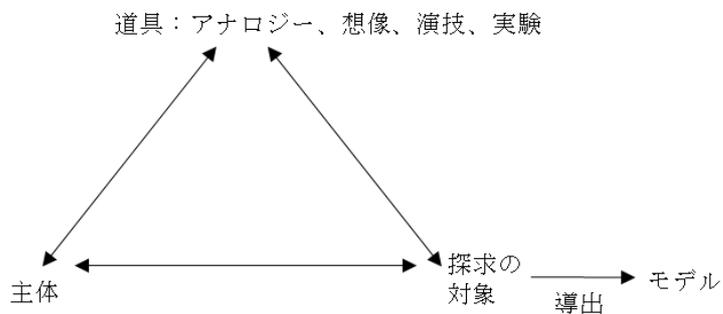


図 6-2 モデルの構成 (エンゲストローム 1999 : 248)

さらに、理論構築の第三のステップに行くと、図 6-3 の「具体への上向」が出てくる。理論では「モデルとモデルが表すものとの関係の、能動的で絶えず発展していく関係」(エンゲストローム 1999 : 248) であると指摘されている。

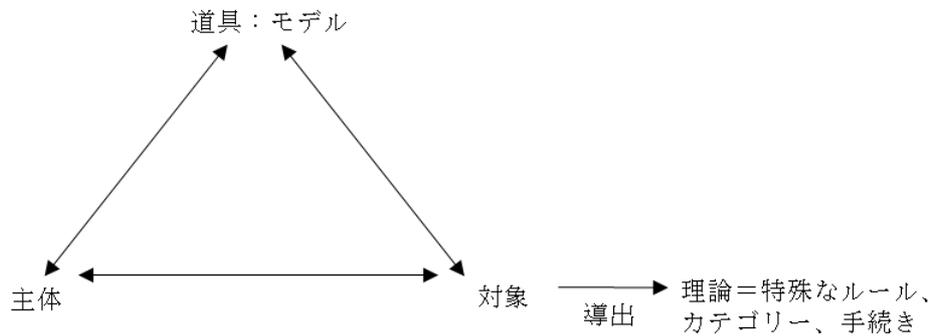


図 6-3 具体への上向（エンゲストローム 1999：249）

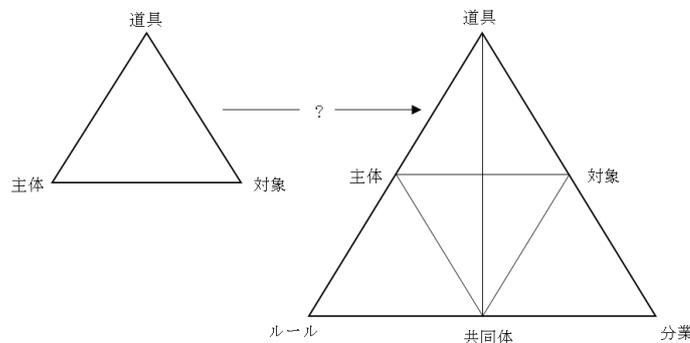


図 6-4 個人的行為から集团的活動への移行（エンゲストローム 1999：249）

図 6-1 から図 6-3 は理論の構成、モデルの構成、具体への上向を示しているが、まだ主体は個人に限られ、対象も同じである。構造的拡張は見られていないとエンゲストローム（1999）は指摘しており、「個人的で心的な行為の連続体から新たな集团的で物質的な活動システムへの質的移行」（エンゲストローム 1999：250）として、図 6-4 が挙げられている。このように、活動理論における理論的思考が構成されてきた。活動理論は人間の活動に多く応用されており、日本語教育の分野においても学習者の日本語学習活動の内実を詳細に描くことに特徴付けられる。例えば、中村・小柳（2007）は活動理論を分析の枠組みに、就学前教育における情報教育カリキュラムについて研究した。就学生が主体となる参加型カリキュラムにおいて、年齢が上がれば知識やスキルの量といった活動の道具が増えるが、低年齢の場合、知識やスキルの「素地」を習得すると考える。ここで重要となっているのは、知識やスキルの習得ではなく、ICT を道具として、個人がそれぞれ属する学級やグループといった共同体で、協働を通して豊かな学びを得ることが目的とされていることである。活動理論は学生の学習だけではなく、教師の学習にも応用できる。飯野（2009）は国際交流基金ブダペスト事務所日本語講座を取り上げて、活動理論を用いて教師の参加実態を探った。分析の結果として、講師群という「コミュニティ」において、個々の講師

が「主体」となることがわかった。また、教案・授業報告の提出、講師会・勉強会への出席、授業観察の受け入れといった「ルール」のもと、インターネット、教具、勉強会などの「道具」を用いること、主任講師、非常勤講師と「分業」することを通して、受講者に適した日本語教育という「対象」を目指すように働く。主体となる講師が活動システムへの参加を深めることと同時に、コミュニティに影響も与え、講座の発展を促していることがわかった。

2.5 本章のまとめ

本章では、社会文化的アプローチを代表する発達最近接領域理論、状況的学習論、活動理論について概観してきた。また、その三つの理論を本研究の枠組みにする理由についても論じた。発達の最近接領域理論、状況的学習論、活動理論の共通点は、人間の活動について、実践共同体における社会的要素に注目して、他者との相互作用を捉えようとするところにある。それらの理論を生活者としての外国人の日本語学習に応用するなら、地域日本語教室は支援者と外国人の相互作用を行う場であり、生活者としての外国人が地域社会へ参加する場である。そこで支援者と協働を行い、支援者による援助を通して日本語を学習するのである。

次に、生活者としての外国人は日本語使用をめぐるどのような問題を抱えているのか、また、地域日本語教室において彼らの日本語学習がどのように支援されているのかということに関する先行研究を概観する。

第3章 先行研究

本章では、①結婚移住女性の日本語使用をめぐる問題、②地域日本語教室における日本語学習支援の現状、③地域社会へ参加するための日本語学習、及び④自律学習の必要性を概観していく。

3.1 生活者としての外国人の日本語使用をめぐる問題

本節では、生活者としての外国人、特に結婚移住女性に注目して、日本語使用をめぐる問題を概観する。具体的には、来日前の日本語学習経歴、日本語学習の開始年齢及び学習における個人差という視点からレビューしていき、最後に言葉の問題という節で日本語使用をめぐる問題について総合的に論じる。

3.1.1 来日前の日本語学習経歴

多くの先行研究は結婚移住女性の日本語使用をめぐる問題を取り上げており、その問題の背景には来日前の日本語学習歴が乏しいことが指摘されている。結婚移住のきっかけとしては、仲介業者を通して来日するパターンが多いと言える。富谷・内海・斎藤（2009）によると、日本人の男性とアジア出身の女性との国際結婚には主に2つのタイプがある。1つは仲介業者や知人の紹介で、女性の母国あるいは日本でお見合いをして結婚する「仲介型」であり、もう1つは日本または母国での出会いが結婚のきっかけとなる「出会い型」である。内海（2009）によると、聞き取り調査の協力を得た韓国人結婚移住女性11名はすべてが「仲介型」のお見合い結婚で、女性が来日してお見合いをしているという。この「仲介型」では、韓国と日本に住む韓国人が連携して仲介するケースが多いと内海・澤（2010）は指摘している。筆者が実施した調査（2015a；2015b）からも、仲介業者を通して日本人男性と結婚した中国人女性の場合、彼女らにはほとんど日本語学習歴がなく、日本人男性と2、3回面会してから結婚するのが一般的で、来日してから日本語の学習を始める人がほとんどであることがわかっている。このように、仲介業者を通して日本人男性と結婚する場合、日本語学習歴は必須ではないため、日本語を学習したことがないまま来日することが想定できる。

3.1.2 日本語学習における年齢及び個人差につながる要因

結婚移住女性は、来日時の年齢や日本語学習の動機付けの欠如のような日本語学習における個人差によって、日本語学習において不利な立場に置かれることがある。これは、時

間と努力を注いでも、日本語能力があまり上達しない可能性があることを意味している。なぜなら、日本語に限らず、第二言語習得においては、年齢が学習に大きく関わる事が指摘されているからである。Lenneberg (1967) は、人間の脳は 12~13 歳ごろまでに可塑性が失われ、この後では言語習得 (特に文法) が難しくなるという臨界期仮説を提唱している。年齢以外の影響要素について、Ortega (2009) は、第二言語習得における個人差につながる要因を「認知 (人間の学習や情報処理)」、「動機等の意欲」、「性格を含む情動」とまとめている。更に、「認知 (人間の学習や情報処理)」は「適性」と「知能」を含んでいとも指摘している。結婚移住女性の「認知 (人間の学習や情報処理)」及び「性格を含む情動」については関連の先行研究が見当たらず、それを説明するためには調査や実験を行う必要があるため、本稿では議論しないこととし、結婚移住女性の年齢及び動機付けについて、先行研究を通して論述していく。

結婚移住女性は結婚を目的に来日するため、来日時にはほぼ結婚適齢期に達している、あるいはそれ以上の年齢であることが考えられる。つまり、第二言語学習を開始する年齢は臨界期を過ぎているため、日本語を学習するスピードが遅くなることが予測される。内海 (2009) の韓国人結婚移住女性 11 名に対する調査では、来日した時点で母国での離婚歴がある韓国人女性が 6 名いた。年齢を見ていくと、母国での離婚歴がある女性は概ね 40 代の時に来日している。初婚で来日している女性のほとんどは 20 代と 30 代である。初婚か再婚かに関わらず、結婚移住女性は既に臨界期を過ぎており、日本語学習年齢が高くなるにつれ日本語学習が遅くなると想定できる。

動機付けも日本語学習に影響を与える大きな要素であるため、結婚移住女性の動機付けについても概観したい。Gardner (1985) によると、動機は「第二言語の学習意欲」、「第二言語に対する態度」、「第二言語学習に向ける努力」という 3 つの要素によって構成される。更に、動機の強さ・弱さに影響を与える先行条件として、「統合的態度」、「志向」、「態度」を挙げることができる (Ortega 2011)。「統合的態度」とは、外国語が使われるコミュニティに溶け込みたいという気持ちから起こる、第二言語学習への純粋な興味である。「志向」はさらに、「道具的志向」と「統合的志向」に分けられ、それぞれ目標言語の功利的な価値及び目標言語の社会・文化への理解、同化を志向することを指している。「態度」とは、目標言語やその言語が使われる国の文化、人々に対する態度のことを指す。これまでの先行研究において、結婚移住女性の動機付けに関する研究については大野 (2015) 及び中川 (2001) を挙げることができる。大野 (2015) はベトナム人結婚移住女性を対象とした現地事前教育におけるジェンダーとライフコースについて調べるため、ベトナムにおける「結婚移民者のための韓国文化教室」で調査を行った。その結果の一つとして、ベトナム人結婚移住女性が韓国語を学習する動機付けが育児と関連していることが強調されている。移

住社会での生活や就業のために韓国語を学習するのは当然であるが、子女の韓国語能力の育成、すなわち「母」としての役割を果たすという動機付けが確認できた。大野（2015）と関連しているが、中川（2001）は日本語習得に関する動機付け、特に成人に見られる動機付けの傾向について調べた結果、同化的志向を持つ外国人に高い動機付けが見られるとしている。同化的志向とは、「日本人との結婚」、「日本語が上手になって認められたい」、「自分の子どもに日本語を教えたい」、「日本人社会の一員になりたい」、「日本にずっと住みたい」という日本（移住先）への同化を目指す志向である。同化的志向を持つことは、結婚移住者や出稼ぎの家族がその子どもをバイリンガルで育てたい志向に繋がる。このように、結婚移住女性の日本語学習動機付けが育児と関連していることがわかった。また、経済的な理由による動機付けも考察されている。原島（2008）は、日本人と結婚したフィリピン人女性に焦点をあて考察を深めている。来日を予定しているフィリピン人は、外国への移住に備えた渡航前の研修に参加することが政府によって義務付けられているが、その渡航前研修が始まる前に、民間の銀行の営業マンによって海外からフィリピンへの送金についての説明が行われている。このことからフィリピン人女性にとっては、移住先で働き、フィリピンの家族に送金することが結婚の目的の一つだと考えられていることがわかる。このようにフィリピンの結婚移住女性の場合、日本人男性との結婚には経済的な理由が大きく関わっている。

以上、結婚移住女性の日本語学習の動機付けについて、育児及び経済的な理由との関連を見てきた。こうした動機付けを理解した上で、結婚移住女性の日本語学習動機付けを喚起させる日本語学習支援が求められる。それを考える前に、結婚移住女性はどのような日本語の問題を抱えているのかを解明する必要がある。次に、結婚移住女性が抱える日本語の問題を概観することを通して、日本語学習支援の切実性について論述する。

3.1.3 日本語学習支援の切実性

結婚移住女性が抱える言葉の問題については多くの研究がなされており、自然習得による会話及び読み書きには問題があること、言葉の問題によって精神的不安を招くケースや自尊心が損なわれることがあると分かっている。日本語を学ぶ場もチャンスも保障されない状況の下、結婚移住女性の多くは自然習得で日本語を学習していくものと想定できる（森・内海 2012）。富谷他（2009）は、日本人男性と結婚し日本に移住したアジア出身の女性の言語生活と日本語能力について質的データを分析し、結婚移住女性の自然習得により獲得された日本語能力を分析した。富谷他（2009）の考察によると、会話能力の自然習得にも読み書き能力の自然習得にも限界がある。富谷・内海（2008）によると、漢字が読めないことで学習者の自尊心が損なわれることが示されている。それを防ぐために、日

本での生活が軌道に乗る前、つまり学習への動機付けを維持しやすい時期に、「教室内の学習」の場を提供することが必要であると提案されている（富谷他 2009）。

結婚移住女性の割合を見ると、アジア出身の女性が 8 割以上を占めていることが分かる¹⁶。欧米圏出身の結婚移住女性とは違って、英語が理解できるアジア出身の女性の数は限られていると考えられ、日本における様々な生活場面で、日本語の使用を余儀なくされている。内海・仁科・富谷（2010）によると、結婚移住女性の場合、子育てや就職活動などで日本語を書く際、「日本人のように書けない」、「間違えるのが怖い」などと訴えるケースが多い。そのためアジア出身の結婚移住女性は、母語でない日本語を使用しなければならないといった精神的負担や言語の不利益、母語が認められない寂しさや苛立ちといったものを抱えながら生きていくことが指摘されている（伊藤 2007）。結婚移住女性が日本語を習得し、日本人の夫や置かれている地域コミュニティと日本語でうまくコミュニケーションができれば、精神的なストレスを解消でき、さらには様々な生活場面で直面する問題を解決に導くことも可能だと考えられる。そこで、結婚移住女性には日本語能力をアップさせることが期待されており、結婚移住女性に対する日本語学習支援の切実性が認識される。結婚移住女性を対象とした日本語学校や日本語教室は設置されていないが、結婚移住女性も参加できる地域日本語教室は、彼女らの日本語学習の場として注目される。

3.2 地域日本語教室における日本語学習支援の現状

地域日本語教室における日本語学習支援の現状について、まず、地域日本語教室とはどのようなところかということから概観し、その上で地域日本語教室における支援者の特徴や役割、学習者と支援者の関係をレビューする。

3.2.1 地域日本語教室

外国人登録者数の急激な増加に伴い、日本社会はその社会の動向に対応し、1980 年代から日本各地にわたって一般市民ボランティアによる地域日本語教室が開設されている。石井（1997: 6）は国内の日本語教育について、「日本語学習を主目的とする学校型日本語教育から、地域社会と密着し生活を基盤として日本語学習を位置づける社会型日本語教育へと広がりを見せてきている」と指摘し、地域日本語教室の展開に示唆を与えている。地域日本語教室における日本語教育は「多言語多文化を背景とする住民を含めた地域社会形成のための、地域社会を基盤とした多面的重層的なシステム」（日本語教育学会 2008: 13）と

¹⁶ 厚生労働省人口動態統計「平成 28 年我が国の人口動態（平成 26 年までの動向）」によると、妻が外国人の婚姻件数が 14,998 組のうち、アジア出身の女性が 8 割以上を占めている。<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/81-1a2.pdf>（2016 年 11 月 23 日閲覧）

捉えられる。池上（2007）は地域日本語教育の「型」を以下のように描いている。

【地域日本語教育の「型」】

- ①場 「学校」ではない、非公式な場
- ②人 教える人は「教師」ではない人、教わる人は「生徒、学生」ではない人
- ③内容・方法 相互理解を促す活動を目指す
- ④目標 参加者の自己実現と共生、ひいては多文化共生社会の成立

池上（2007: 105）

多文化共生社会を目指す日本社会において、地域日本語教室は単なる言葉を学習する場ではなく、参加者の相互理解を促し、自己実現していくことを目指していると言える。結婚移住女性を含むニューカマーを対象とした言語教育について、富谷（2009）は以下のよう

「日本語教室」は「日本語の勉強」を表看板として掲げながらも、実際には「窓口」としても機能し、生活情報、制度や手続きの方法、危機管理情報などをニューカマーに伝える役割を担ってきた。また、滞在、就労、子育て、就学や進学などの相談窓口ともなり、専門機関へとつなぐ中継点としての機能も果たしてきた。

富谷（2009: 37）

以上のように、結婚移住女性に対する日本語学習支援において、地域日本語教室が地域社会への「窓口」としての役割を果たしているものと思われる。特に、「結婚」という理由で来日する外国人女性が、日本語学習の場として、授業料が要らない、もしくはわずかな授業料・参加費で通える日本語教室に通い日本語を学習することを選択するのは、必然的な選択と言えよう。

こうした中で、2010年に文化庁¹⁷は「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案 活用のためのガイドブック」を発表した。その後、このカリキュラム案の活用について、2011年から2013年にかけて「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案活用のためのガイドブック」、「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案教材例集」、「『生活者としての外国人』に対

¹⁷ http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/ を参照。

する日本語教育における日本語能力評価』、『生活者としての外国人』に対する日本語教育における指導力評価』、『生活者としての外国人』のための日本語教育ハンドブック』が順次開発された。それらの指針は『生活者としての外国人』に対する日本語教育プログラムの実践のための5点セット』と呼ばれている。この5点セットは、グローバル化が進んでいる日本社会において、外国人のニーズに応じた日本語教育に焦点を当て、誰が誰に対して何をするのかについて描いている。具体的には、各都道府県・市町村における日本語教育担当者及びコーディネーター的な役割を果たす人が、生活者としての外国人に対して、生活上の基盤を形成する上で必要な日本語教育を行うことである。各都道府県・市町村における日本語教育担当者及びコーディネーター的な役割を果たす人の多くは、地域日本語教室で支援者として活躍しており、支援者は最も学習者に接触する機会が多く、日本語学習に関わる存在だと言える。次に支援者について概観していく。

3.2.2 支援者

米勢（2006）は愛知県の地域日本語教室における活動を通して、地域日本語教室の現状について概観した。支援者¹⁸については、活動の目的及び資質によって3種類に分けている。具体的には、①教室活動の方法に明確な見通しを持ち、活動しながら活動方法を工夫し、積極的に研修などに参加するボランティア、②外国人支援活動経験者、③公的機関が主催する教室のボランティアに応募した者のうち上記2つに含まれない人々、の3種類である。地域日本語教室で活動している支援者は、様々な経歴を持ち、日本語教育専門家やそうではない人が参加していることがうかがえる。支援者にとっては地域日本語教室における支援にはどのような意義があるかという研究もなされている。御館（2010：69）は地域日本語教室の支援者を対象に、聞き取り調査と実際の学習支援活動の記録を行い、彼らのライフストーリーと彼らが考える支援活動の意義について明らかにした。彼らが考える支援活動の意義については、「参加者が『仲間』を見つけ、学びあえる『居場所』になるということ、そして、自ら学びたいものを選びとる『自律性』を尊重する場であるということである」と述べられている。小島（2014）はボランティアの参加動機について分析することを通して、地域日本語教室への参加意義を明らかにした。ボランティアにとっては、他者からの学び及び自己成長を感じたことが活動の原動力となり、自己成長（自己実現）できることが地域日本語教室への参加意義になることが明らかになった。支援者は学習者からの学びや自己成長できることを感じている、あるいは期待していることがわかった。

しかし、実際の支援者と学習者との関係は、「教える-教わる」という上下関係になりが

¹⁸ 米勢（2006）では、「活動者（ボランティア）」と捉えられている。

ちであり、それについては多くの議論がなされてきた。松永・麻生・季・永嶋・新井（2012）は日本語教育実践の場において、「教える-教わる」という力関係が歴然として存在しながらも、「教える-教わる」という力関係ではなく、共に学び合い、成長していく姿勢は多文化共生社会につながると指摘している。このように、「教える-教わる」という上下関係から「共に学ぶ」という対等な関係への転換の必要性が論じられている。

以上、地域日本語教室における日本語学習支援の現状について概観してきた。日本語は、生活者としての外国人が日本社会において日常生活を送り、仕事を行い、自己実現していく重要な手段（文化庁 2011）であるため、地域日本語教室における日本語学習支援は、これらの外国人が日本社会で社会生活を送るための重要な手助けとなる。つまり、結婚移住女性は地域社会へ参加するために日本語を学習するのだと理解できる。

3.3 地域社会へ参加するための日本語学習

本節では、なぜ日本語学習が地域社会へ参加することになるのかについて論じる。日本語学習者が地域社会へ参加することの重要性について、山西（2013：6）は「予め明確な目標を持たず、内容・方法も決めず、学習者が自発的に行おうとする学びに対して寄り添い、支援をすることに支援者が徹するなら、日本語支援という言葉はそれだけで大きな意味を持ってくる」と指摘しており、それは、多文化共生に向けた教育にとって、学習者の能動性を尊重し、学習者が主体的に参加することの重要性を指摘するものである。更に、学習過程への参加、問題解決への参加、社会づくりへの参加を課題として取り上げた。山西（2013）の指摘は地域日本語教室で活動している支援者が学習者の地域社会への参加を考える上で示唆に富む。熊谷・佐藤（2011）は、学習者は知識の受け皿として見なされるのではなく、社会（コミュニティ）で他者との相互行為に参加する存在であるとし、学習者が社会と関わり、社会へ参加する必要性を指摘した。西口（1999）は日本語教育を状況的学習論から捉えた上で、「日本語がよくできる私」という熟練のアイデンティティには、「自分らしい自己実現をするために必要な日本語ができること」、「行動する場面の特性やその背景を知っていること」及び「私は日本語がよくできる非母語話者である」という自己認識が含まれるという。「自分らしい自己実現をする」には社会参加が必要であり、日本語を使って「行動する場面」とは、自らが参加する社会における場面である。また、その熟練のアイデンティティを形成するためには、自分より経験のある他者による「足場作り（Scaffolding）」が必要である。また、西口（2001b）は発達の最近接領域理論に基づき、チュートリアル・セッションにおいて、学習者と教師の一対一の協働学習で教師による「足場作り（Scaffolding）」が行われていると述べている。日本語学習を通して地域社会へ参加することの必要性・重要性が明らかになった。

西口（2015）は、第二言語教育における対話論的アプローチを論じており、「人間による言語活動は、生きている人ともう一人の生きている人の間で行われる社会的交通である」（西口 2015:103）と指摘している。それは、日本語学習を含める第二言語学習において、言語活動は人と人の相互作用、あるいは人と共同体における関係構築を意味している。尾崎（2004）は日本全国各地で展開されているボランティア主導の日本語教室を「地域型」日本語教室と呼び、教えるものと教わるものが共に学んでいくことの重要性を指摘している。また、尾崎は（2004: 295）地域型日本語教育の原則として、「日本語習得の原則（日本語習得につながる活動を行う）」、「相互学習の原則（学習者とボランティア教授者の相互学習が起こる活動を行う）」、「無条件参加の原則（誰にでもできる活動を行う）」を挙げている。地域日本語教室に参加することは単に日本語を身につけることではなく、支援者と相互学習を行い、支援者との協働を図ることとも言える。野元（2000）は教室に参加する人々は社会のありように目を向け、住みよい社会を作る力が得られるような学習活動を行うことを指摘している。これらの指摘は、日本語を学習することが地域社会への参加と結びつくことを示唆している。尾崎（2004）は発達の最近接領域理論と正統的周辺参加論を取り入れ、これにより学習を学習者の認知的な営みと捉える視点から社会的な営みとして捉えられるようになったと指摘し、また、地域日本語教室では、社会的な営みまで捉える学習観、教育観を導入すべきだと強調している。熊谷・佐藤（2011）は社会参加を目指す日本語教育について論述しており、社会文化的アプローチの学習観を外国語学習活動に取り入れる際に、学習言語を実際使われている場面における人と人のやりとりを重視する必要性を述べている。生活者としての外国人は地域社会に関わって問題解決を図り、また、地域社会との関わり方も変化していくのであり、地域社会へ参加するために日本語を学習していくものと言える。生活者としての外国人の日本語学習は、ライフステージに応じた観点から考える必要があり、自律的に学習していくための能力やスキルを、日本語教育において育成していくことの重要性が指摘されている（文化庁 2011）。

3.4 自律日本語学習の必要性

自律日本語学習の必要性については、以下の3つの理由を挙げることができる。まず、現在の日本語学習支援は多様な学習者のニーズに対応できず、学習者中心の指導が追求されていることである。次に、自律学習は効率的かつ効果的であり、自律学習の導入は学習者の内省及び態度を促進できるため、動機付けを高めるために効果があることである。最後に学習段階に応じて自律学習が必然的に起こることである。

3.4.1 学習者の多様なニーズへの対応

岡崎・岡崎（1990）は日本語学習者の多様化を指摘し、学習者数の増加や学習目的の増加だけではなく、学習条件や過去の学習経験も多様化し、同一教室における学習者の母語や文化の広がりも予想を超える複雑さを示すとまとめている。また、現在の日本語学習支援は多様な学習者のニーズに対応できておらず、「多様化に対する多様な対応」が必要であり、学習者中心の指導が追求されているとも指摘している。岡崎・岡崎（1990）はさらに、学習者そのものに注目したあり方を「全人格的なインターアクションとしての日本語学習」と呼び、その枠組みの前提の一つとして、言語学習の主体は学習者であるということを挙げている。それは、学習者を出発点として言語学習を考えるべきであり、学習者がある目的のために言語を学習するため、言語学習の場の主人公は学習者であるということである。青木・中田（2011）は学習者の自律性を学習者オートノミー¹⁹と呼んだ。学習者オートノミーは学習者が自分の学習に関する意思決定を自分で行うための能力であり、学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を自分で選べるということである。学習者オートノミーの必要性について、青木・中田（2011）は時代的背景を通して論述しており、教育における責任の重要性、教育の民主化、及び人が自分の人生の著者であるということを示している。

グローバル化の進展により、様々な渡航目的で来日する外国人が急増し、それらの外国人に対する日本語学習支援にも多様性が求められている。しかし、日本語教育の分野において、学習者の多様性に応じて多様な日本語学習支援を行うのは容易なことではない。学習者には、個々のニーズに応じて自律的に学習することが求められることとなる。

3.4.2 自律学習と動機付け

次に、自律学習が効率的かつ効果的であること、また自律学習は学習者の内省を促進できるため動機付けを高めるために効果があるということについて論述していく。Little（2003）は学習者オートノミーを支持する2つの理由を挙げた。まず、学習者が内省的に学習していけば集中力が上がるため、効率的かつ効果的な学習が成り立つ。特に、学習目的を達成することができる。さらに、学習者が積極的に学習に従事すれば、動機付けの低下問題は解決するのである。学習のすべての側面において積極性が保持できるわけではないが、自律的な学習者が内省的リソースを拡大し、それが動機付け低下の問題を解決できる。そのほか、ソーシャルオートノミーの学習者はより効率的なコミュニケーションができることも指摘されている。

¹⁹ 本研究では、学習者の自律性と学習者オートノミーを区別しない。

青木（2016）は、教えるという行為は学習を引き起こさないということを、動機付け研究及び認知心理学の視点から論じている。動機付け研究において、近年では自己決定理論（Deci & Ryan 1985）を枠組みとする研究が主流であり、自己決定理論とは動機を無動機（やる気ゼロ）から外在的動機（やらないといけないからやる）、さらに内在的動機（楽しいからやる）へと段階的に説明した理論である。自己決定理論に基づくと、学習者の動機付けには内在的動機付けと外在的動機付けがあるが、教師は学習者の内在的動機付けに影響を与えることができない。青木（2016）は内在的動機を引き起こす3つの条件として、オートノミー（自分のことは自分で決めること）、人間関係（自分の学習について理解を申し応援してくれる人がいること）、自己有能感（「自分はできる」という実感）を挙げている。このように、青木（2016）は動機付けの観点から、自己決定理論（Deci & Ryan 1985）、やる気を維持するために「未来の私への案内図」が必要だとしている研究（Dörnyei 2009）、学習者の言語学習への取り組みを「想像の共同体」への投資として捉える研究（Norton 2000；2013）を紹介することを通して、教えることでは動機は生まれないことを説明している。学習者の内在的動機付けが生まれるように行動すること、「理想の私」について理解し、近づけることに助力すること、及び将来所属したいコミュニティのメンバーになれるよう援助することが必要ではないかと述べている。また、青木（2016）は記憶のメカニズム、スキルの習得、学習・認知スタイルという認知心理学の知見からも、学習者が情報の記憶及び検索、やり方の発見、得意な学習・認知スタイルで学習していくことの重要性を論じている。学習者の自律性によって動機付けが生まれ、更にそれを保持できるのであり、支援者は学習者が自律的に学習していくように働きかける必要があるとの示唆が得られた。

3.4.3 学習段階に応じて起こる自律学習

さらに、学習段階に応じて自律学習が必然的に起こるということを述べたい。Vygotsky（1978）は、子どもが一人で問題解決を行う際の発達水準について、大人の指導の下、あるいは自分より能力の高い仲間と共同で行う問題解決で見られる潜在的な発達水準への発達プロセスを、発達の最近接領域（Zone of Proximal Development）と説明している。そのプロセスにおいて、大人や自分より能力の高い仲間といった支援者の援助によって、徐々にできることが増えていき、発達の最近接領域が縮まっていくのである。最終的に、学習者は支援者の援助がなくても自律的に問題解決ができるようになる。発達の最近接領域理論は学習者の日本語学習の理解にも示唆を与えている。日本語学習が進むにつれ、徐々に援助が必要でなくなり、最終的に自律学習ができるようになるというプロセスとして理解することができる。張（2015a）は、地域日本語教室をフィールドとし、10名の結婚移住女性に焦点を当てて調査を行った。結婚移住女性は、来日した初期の頃には日本語能力の

低さのため問題解決はできないものの、地域日本語教室における支援者の援助を通して日本語能力が上達するにつれ、できることが多くなった。徐々に地域日本語教室に通わなくなっても、自律的に日本語を勉強し、一人で問題解決をしていけるようになった結婚移住女性も確認できた。

また、学習段階は学習者と支援者との関係と深く関わるものであり、学習段階によって学習者と支援者の関係が変化すると考えられる。従来の日本語教育において、学習者に求められることは知識・技能の習得であり、教授者は学習者の誤りを正しい方向へと矯正するという教授側主導型教育がなされてきたのに対して、近年、教育は知識の効率的な伝授に留まるものではなく、教授者は学習者の主体的な興味や関心を尊重し、学習意欲を促し、内的動機付けを喚起することを中心とした学習者中心型教育が提唱されてきている（細田・井上・菅沼 2001）。教授側主導型教育から学習者中心型教育への変化に伴い、日本語教育の現場における教授者と学習者間の関係にも変化が見られる。この変化は、とりわけ地域日本語教室の学習者と支援者との関係について考える上で重要な視点であると思われる。林（2007）は、日本語レベルの低い者が日本語レベルの高い者に学ぶという教授側主導型教育から、教師と学習者間の上下関係が生まれると指摘しており、さらに上下関係は学習者の学習能力を奪う可能性があるという指摘もある（古川 1993）。従って、学習は教師による管理だけで促進されるという固定観念から解放されるべきであり（宮崎 2004）、共に学ぶという方向へ捉え直す必要性が訴えられている（林 2007）。

地域日本語教室における教える側と教わる側の関係については、すでにいくつかの先行研究で検討されてきた。地域日本語教室が抱える困難の原因の1つは、参加者間の関係性の問題として認識されることがある（内海・富谷 1997）。また、伊東（2010）は成人に対する地域の日本語学習支援は、これまで学校教育で行われた「講義型」、「知識伝達型」の手法になりがちであり、「先生」と「生徒」といった関係が作られやすいという問題を指摘している。こうした関係に対して、たとえば、日本人男性と結婚し日本に定住してきた東南アジアの女性に対する調査を行った田中（1996）は、それらの外国人女性の多くは社会的弱者の立場に立たされやすく、社会の中で教える側、ケアする側の日本人、教えられる側、ケアされる側の外国人という力の関係を固定してしまいやすいと批判している。森本（2001）も、地域日本語教室のボランティアに学習者との関係について尋ねた結果、学習者との関係が無意識のうちに行使される権力作用を含んだ権力関係であると指摘する。一方、岡崎（1999）によれば、日本語ボランティアと日本語教師²⁰の自己認知の実態を探った

²⁰ 岡崎（1999）では、日本語教師は日本語学校に所属する教師とし、日本語ボランティアはボランティアで日本語学習支援をしている人としている。

結果、日本語ボランティアは自らを「日本語教師」と見なす認知度が低いことを見出している。また、日本語教師、ボランティア、学習者三者とも日本語学習を従来の規範的学習と捉える傾向が強いと指摘されている（岡崎・野々口 2002）。

3.5 先行研究の問題点

以上、生活者としての外国人の日本語使用をめぐる問題、地域日本語教室における日本語学習支援の現状、地域社会へ参加するための日本語学習及び自律日本語学習の必要性について概観してきた。

先行研究の問題点について、以下の3点が指摘できる。

- (1) 学習段階に応じた支援について十分に考察されていない。
- (2) 日本語学習を地域社会へ参加する経路と関連付けて捉える視点が欠落している。
- (3) 自律学習が進んだ段階における新たなニーズに対応した日本語学習支援のあり方が求められるようになるが、それに関する研究が少ない。

この3点を指摘する理由と、その指摘を踏まえてどのような研究が待たれるかについては下記に詳細を述べる。先行研究では、結婚移住女性は来日前の日本語学習経歴が乏しく、また結婚を機に来日しているため、日本語学習の開始年齢が臨界期を過ぎているなどの理由で、日本語学習のスピードが遅くなることが明らかになった。そのため、結婚移住女性に対する日本語学習支援の切実性が認識されている。また、地域日本語教室は結婚移住女性の日本語学習の場と捉えられ、地域日本語教室における日本語学習支援の現状について概観した。地域日本語教室は日本人と交流する場であり、滞在、就労、子育て、就学や進学などの相談窓口となっていると指摘されている（富谷 2009）。具体的にどう支援するかについて、尾崎（2004）は「教授者は自分の話し方を工夫すること」、「文法・文型より内容（話題）を重視すること」、「ボランティアの語りから始めること」、「使えるものは何でも使うこと」、「正確さより理解を重視すること」、「共同作業を考えること」、「教室外の活動と結びつけること」、「日本語学習モードの時間を設定すること」という8つの留意点を指摘している。ただし、学習状況は変化するものであり、日本語学習支援は学習段階に応じて調整していくものである。しかしながら先行研究では学習段階に応じる支援についてはあまり考察されていない。その理由の一つとして、先行研究では手法の面において量的調査が多いことをあげることができる。量的分析では、学習段階は大きく括られることとなり、微妙な個人差には対応できない。また、一時点の量的調査では、時間経過とともに変化する学習段階を追いかけることができない。ゆえに、結婚移住女性に対する地域日本語教室における日本語学習支援についての研究においても、縦断的な調査が必要となる。その際、理論的枠組みを定めて参与観察を行い、質的分析を用いて定期的に調査していくこ

とが求められる。

次に、先行研究によって結婚移住女性の日本語学習は地域社会への十全的参加を目指していることも解明された。野元（2000）は学習活動について、教室から社会のありように目を向け、住みよい社会を作る力が得られるものと捉えている。熊谷・佐藤（2011）は社会文化的アプローチを外国語学習活動に取り入れるべく、地域社会における社会的要素を重視する必要があると指摘している。そのため、日本語学習は地域社会への周縁的参加から十全的参加へと移行していく経路の一部であると捉える視点が必要であるが、なお先行研究ではその視点が欠落している。結婚移住女性がどのように地域社会に参加していくのかをフィールドワークを通して検討することが求められる。

さらに、結婚移住女性の自律日本語学習の必要性について、現在の日本語学習支援は多様な学習者のニーズに対する対応、自律学習と動機付け、自律学習と学習段階の関係という3つの側面から先行研究をレビューした。地域日本語教室における支援はすべての学習者のニーズに対応することが難しい。且つ、生活者としての外国人の急増により、地域日本語教室における日本語学習支援は初級学習者に対応することが多くなる。そのため、日本語が一定レベルに達した後は、自律的に日本語を学習していくことが求められている。これには、単に初級学習者への対応に追われるという理由や、支援者の多くが専門家でないため上級者のニーズに応える指導は難しいということによるものではない。特に、発達学の最近接領域理論に基づいて、日本語が一定レベルに達したら、支援者からの援助が徐々に必要でなくなり、最終的に一人で問題解決などを図ると指摘している。それは、結婚移住女性の地域社会への十全的参加に伴い、自律学習支援が求められるようになることを意味している。しかし、自律学習がどのような段階を辿っているのか、自律学習ができるためにはどのような支援が必要なのか、ということについては解明されておらず、これを解明することは自律学習支援のあり方に大きな示唆を与えるものと考えられる。

第4章 本研究における課題と方法

本章では、本研究における課題と方法について述べる。構成としては、以下の①から④の4つの項目からなる。

①第2章の理論的枠組み、第3章の先行研究を踏まえて、本研究はどのような課題を抱えているのかについて論述する。

②本研究における課題についてどのように解決していくのかについて論じる。

③本研究のフィールドについて紹介する。

④本研究の調査対象である中国人結婚移住女性の選定についての理由を論じる。

4.1 本研究における課題

第2章では、日本語教育が示唆される第二言語習得の分野におけるパラダイムシフトについて説明し、社会文化的アプローチへ辿り着く経緯について概観した。その後、社会文化的アプローチを代表する Vygotsky の発達最近接領域理論、Lave and Wenger の状況的学習理論及び Engeström の活動理論について詳細に論じた。第3章では、生活者としての外国人に対する日本語学習支援の現状について、結婚移住女性の日本語使用をめぐる問題、地域日本語教室における日本語学習支援の現状、地域社会へ参加するための日本語学習及び自律学習の必要性を概観し、学習段階に応じる支援についてあまり考察されていないこと、日本語学習を地域社会へ参加する経路と関連付けて捉える視点が欠落していること、自律学習が進んだ段階における新たなニーズに対応した日本語学習支援の方法論が求められるようになるが、それに関する研究が少ないことを中心に、先行研究の問題点を指摘した。それらの問題点を踏まえて、結婚移住女性の地域日本語教室における日本語学習を地域社会への周縁的参加から十全的参加への経路の一部と捉え、結婚移住女性に対する日本語学習支援について縦断的な調査を実施し、質的分析を行うことが求められる。以下3つの研究課題を設定することができる。

(1) どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への周縁的参加に寄与するのか。

(2) どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への参加の変化に寄与するのか。

(3) どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への十全的参加に寄与するのか。

次に、この3つの研究課題をどのように解決するのかについて論述する。まず、研究課

題1の「どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への周縁的参加に寄与するのか」の解を求めて、地域日本語教室で4年半にわたって観察し、半構造化インタビューを通して調査した。この調査に基づいて、具体的に、学習者が地域社会に周縁的に参加している時期に、支援者とどのような相互作用を通して問題解決を果たすのか、地域日本語教室においてどのような教室活動が行われているのかを明らかにする。また、研究課題2である「どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への参加の変化に寄与するのか」を解明するために、課題1と同じく地域日本語教室で参与観察を行い、半構造化インタビューを通して地域日本語教室における日本語学習支援の変化について見ていく。具体的に、支援を考える際の重要なポイントになる学習者と支援者の関係の変化を究明し、自律学習に向かう支援を探る。さらに、研究課題3である「どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への十全的参加に寄与するのか」を明らかにするために、ケーススタディーを通して結婚移住女性の地域社会への十全的参加プロセスを描く。また、地域日本語教室における活動システムについて考察し、自律学習支援の構造を明らかにする。さらに、今後の課題を見出していくとともに、日本語学習支援を地域社会参加に向けての支援と位置付ける視点の重要性を確認していくために、地域日本語教室の教室活動を録音し、地域日本語教室に参加した4名の留学生の家族に対して質問紙調査及び半構造化インタビュー調査を行う。

4.2 質的分析を用いる理由

本研究では結婚移住女性の地域日本語教室における学習を縦断的に調査し、その結果を質的に分析する。質的分析を用いる理由として、以下のことを挙げることができる。まず、一般化を目指して、変数と変数の関係をみるのではなく、数字に還元されない意味を重視したいと考えていることである。次に、個別のケースについて調査し、それぞれに対応することができる手法であることである。また、量的調査は調査票を作成した時点で調査できることが確定するが、質的調査は調査の段階で思わぬ視点を対象者に提供してもらうことがあり、仮説探索に向いている。さらに、量的調査は変数間の相関関係を明らかにできても、それだけでは因果関係を特定できないが、縦断的な調査により出来事の因果的な連関を分析できることである。

質的分析を用いる理由については、認識論的・現象学的意義から記述する。質的分析はデータの「質」を重視し、「対象者の個別性、具体性を重視する」(大谷 2008: 342)分析である。質的分析の分析対象は多岐にわたるが、本研究では観察記録のフィールドノート、インタビューの文字化データ、及び教室活動の録音データなどが分析のデータとなる。大谷(2008: 341)は、質的研究を「研究対象に対する非計量的データを採取し、それを科学

的な手続きで分析して結論を得る経験科学的研究」と定義している。また、住（2010）は質的研究について、(a) 場に根差し、(b) 人々の相互作用を対象に、(c) 行為の意味を理解する学問分野、とまとめている。つまり、質的分析は現象を数字に還元するのではなく、人と人の関わりの意味を理解しようとしている。

次に、住（2010）は世界の見方・見え方を巡る認識論の観点から質的研究を解釈している。認識論には実存論と観念論という二つの立場があり、実存論は「私たちの認識の外に、私たちの主観から独立した、客観的な世界の存在を認める立場をとる」のに対して、観念論は「私たちの認識の外に、私たちの主観から独立した、客観的な世界があるかどうかは分からないという立場をとる」（住 2010: 32）のである。実存論では、主体と対象を切り離すことができ、量的研究はそれに基づいていることが多い。一方、観念論では、対象の有り様が、私たちの認識によって規定されていると考える。私たちは言葉を使って世界を意味付けていくのだから、言葉がなくては認識活動が行われないということである。主体と対象を切り離すことはできず、質的研究はそれに基づいていることが多い。本研究は言葉を用いて個別のケースを解釈し、対応しようとしており、因果関係を解釈することを試みるため、質的研究を用いることとする。

さらに、質的分析の現象学的意義についての説明を加える。現象学的アプローチは対象者の主観的な意識に焦点が当てられており、看護研究などにも多く用いられている。その理由は、無自覚を自覚させてくれる効果があるところにある。榊原（2009: 43）は「看護研究において観察や記述によって明瞭に認識できないような次元をも扱うため、独断論に陥らないように、当事者が無自覚のうちに前提しているかもしれない先入見に細心の注意を扱う」と指摘している。地域日本語教室における教室活動について参与観察をし、結婚移住女性に対してインタビューを行う際にも、観察、記述やインタビューによるデータを扱うため、調査者が無自覚のうちに前提しているかもしれない先入観に注意する必要があるが、数字という客観的な指標を持って表現する量的分析ではなく、むしろ対象者の主観に徹底的に沿うことによって、自らの先入観、背後仮説を排することができるとする立場にたつ。

4.3 本研究におけるフィールド

本研究では福岡県における7つの地域日本語教室（福岡市、糸島市、太宰府市）をフィールドとする。福岡県をフィールドとしたのには、全国調査ができないという消極的な理由及び福岡であることの積極的な理由がある。

まず、全国調査ができない理由について論じる。地域差についても考察するためには、全国的な調査が必要であるが、限られた時間とマンパワーから、そこで代表性のあるデー

タを得ることは不可能だと判断した。地域限定をつける必要はあるが、その限りで一定程度の代表性のあるデータを得て分析することを重視した。

次に、福岡である理由について論じる。まず、福岡における結婚移住女性が多いことを取り上げる。2015年末法務省入国管理局登録外国人統計によると、福岡県に外国人登録をして在住している外国籍の住民は、60,417人、福岡県総人口の2.7%を占める。2014年末に比べると、外国人登録者数は4.7%増加した²¹。また、在留資格別に見ていくと、2015年末に福岡における日本人の配偶者は2,844人で、福岡県総人口の4.7%を占める²²。特に、2006年の福岡県の外国籍住民の現状調査（女性エンパワーメントセンター福岡 2006）における外国人住民が散住している市町村での外国籍住民男女別統計によると、外国人女性の数が外国人男性を超えている市町村が多いという特徴が見られる。福岡県の各市町村における外国籍住民は女性が多く、かつ国際結婚によって在留している女性が多い（女性エンパワーメントセンター福岡 2006）。結婚移住女性の増加は全国的な問題である以上に、福岡の問題であると考えられる。また、筆者は本研究に着手する以前から、支援者として福岡の地域日本語教室に関わっていたため、地域日本語教室の協力が得られやすい。それに加えて、事情を理解しやすい、且つラポールを得やすい福岡の地域日本語教室をフィールドとすることには、意味があると考えられる。

調査のフィールドとした7つの地域日本語教室について紹介する。母集団は福岡県における全ての地域日本語教室とし、全ての教室に協力依頼をしたが、協力が得られた教室はその7つである。調査者である筆者は2012年12月より、ある地域日本語教室で参与観察を行っており、地域日本語教室の運営について知ることができた。調査の協力を得るにあたり、福岡市総務企画局国際部が発行した『にほんご Class Map-ボランティアによる日本語教室のご案内-』（2012年10月）、NPO 法人女性エンパワーメントセンター福岡が発行した『福岡県日本語教室案内』（2012年10月）と北九州国際交流協会が発行した『北九州市内の日本語教室』（2012年10月）の情報を基に、各日本語教室の代表者/責任者に調査の目的を説明し、協力を得られるかを確認した。代表者/責任者に連絡を取った後、見学者として日本語教室に参加し、調査の協力を個別に依頼した。協力が得られた7つの地域日本語教室においては、すべてマンツーマンまたは小人数グループの教室活動が行われている。そこで活動している支援者は日本人ボランティアで、日本語教育専門家ではないことが多い。通常週に1、2回/1.5時間の教室活動が決まった時間帯にて行われている。更に、地域

²¹ 平成27年末現在における在留外国人数について（確定値）

<http://www.moj.go.jp/content/001178165.pdf>（2016年9月6日閲覧）

²² 総務省統計局 在留外国人統計（旧登録外国人統計）2015年12月

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001150236>（2016年9月6日閲覧）

日本語教室の学習者募集について、各区役所や福岡県の国際交流センターに『にほんご Class Map-ボランティアによる日本語教室のご案内-』、『福岡県日本語教室案内』及び『北九州市内の日本語教室』が置いてあるため、学習者がそれを通して、希望する地域日本語教室の代表者/責任者に連絡を取ることができる。教室では口頭で日本語レベルが聞かれ、代表者の方と相談してからそれぞれのレベルに合いそうなグループに入るようになる。その他、出席などは取らず、自由に通うことが地域日本語教室の主なやり方である。

以上、地域日本語教室の運営の説明について紹介した。次に、研究対象者について紹介していく。

4.4 研究対象者

福岡県内（福岡市、糸島市、太宰府市、久留米市）における7つの地域日本語教室には9名の中国人結婚移住女性を通っており、その9名の対象者に依頼し、調査協力の受諾が得られた。中国人結婚移住女性を研究対象者とする理由について、以下の3点を挙げることができる。①中国人結婚移住女性は結婚移住女性の4割以上を占めており、最も多い。そこに一定の代表性があることに加えて、数が多いが故の多様性が存在し、学習段階の異なる対象者が得られる。②調査協力者の第一言語で調査するのが適当だと考えるため、中国人結婚移住女性を調査対象者とした。③欧米からの移住者等は、英語による適応をはかる人もいるかと思われるが、中国人結婚移住女性は英語ではなく日本語を習得して適応を選択するケースが多いと考えられる。以下、その3点の理由について詳細に論じていく。

厚生労働省人口動態統計「平成28年我が国の人口動態（平成26年までの動向）」によると、妻が外国人の婚姻件数は14,998組で、全体の71%を占めている。これを妻の国籍別にみると、中国は40.1%を示しており最も多い²³。また、永住や帰化のケースを入れるとさらに高い割合を示すことが想定できる。中国人結婚移住女性が多いことで、分散が確保され、学習段階の異なる対象者が得られる。次に、中国人結婚移住女性について調査を行う際に、調査対象者間の日本語レベルには差があり、日本語上級に達する者は少ない。また、インタビューの内容を考えると、学習の状況や生活の実態について述べることが多く、初級レベルの日本語では対応できないと考えられる。そこで、調査対象者の第一言語である中国語でインタビューすることでより効率的な意思疎通を図りたいと考えた。調査者である筆者の第一言語も中国語であるため、調査を順調に行うことができるというメリットがある。それに加えて、全国調査できない理由と同様に、母語が異なれば日本語学習のプロセスや、地域への適応上の問題も異なることが予想されるため、中国人に限定することで、文化差、

²³ 注4を参照。

母語の違いによる差異を排除できると考える。さらに、英語ではなく日本語を習得して適応を選択する中国人結婚移住女性が多いと考えられることについて、中国人は他国出身の学習者よりも日本語習得に有利な点があること、また英語による交流に向かないという理由を取り上げる。中国と日本は漢字を共有していることで、中国人は比較的日本語の習得に有利であると思われる。日本語を学習する中国人は多く、中国人学習者のための辞書・教材等も数多く揃っている。また、地域における多言語対応でも、英語以上に中国語対応がなされており、必ずしも英語による適応は必要ではない。

それらの理由で、中国人結婚移住女性を研究対象者とした。

2015年2月に2回目の調査を行った際の、9名の調査対象者の属性を表2に示す。

表2 福岡県の地域日本語教室へ通う9名の中国人結婚移住女性の属性（2015年2月）

仮名	年齢	来日理由	滞日期間	日本語教室における学習歴	仕事	子どもの有無
黄	42歳	結婚	4年5ヶ月	4年5ヶ月 福岡市西区	飲食店のアルバイト	中国に1人
翁	32歳	結婚	11年6ヶ月	5年 太宰府市	工場のアルバイト	日本に1人
趙	29歳	結婚	2年11ヶ月	2年3ヶ月 太宰府市	工場のアルバイト	無
劉	34歳	結婚	6年5ヶ月	1年8ヶ月 福岡市東区	大学院生	無
李	45歳	結婚	4年5ヶ月	8ヶ月～1年 福岡市西区	工場のアルバイト	中国に1人
沙	36歳	結婚	10年	5年 福岡市中央区	通訳案内士、自営業	日本に2人
金	32歳	結婚	3年3ヶ月	2年3ヶ月 福岡市早良区	翻訳のアルバイト、 英語教師	無
方	30歳	結婚	6年5ヶ月	3～4ヶ月 福岡市中央区	主婦、 通訳案内士の資格勉強中	無
韓	30歳	結婚	2年5ヶ月	2年2ヶ月 久留米市	工場のアルバイト	無

4.5 個人情報の扱い

まず、個人情報の扱いについて、インタビュー調査に当たっては、調査結果は研究のためのみに使用するものであり、他用しないことを調査対象者に説明した。個人を特定できる情報は、これを公開しない。また、論文・学会報告等による公開の際には、事前に了解を得る。調査対象者の同意を得たときに限り、以下について個人が特定されない形で公開

する。

- ①年齢
- ②出身地
- ③現在の居住地・職業
- ④来日目的
- ⑤日本語レベル
- ⑥どのような日本語学習を経験しているのか

インタビューの録音も同様に許可を取得してから行うとし、対象者の申し出により、いつでもこの記録を削除できるものとする。

4.6 課題と章の対応

本研究における課題と章の対応を図7で表示する。

課題1については、第5章「周縁的参加の過程において結婚移住女性が直面する問題とその解決」で解決する。続いて、課題2は、第6章「周縁的参加から十全的参加への移行段階とその段階での支援」で解決する。最後に、課題3について、第7章「十全的参加に向けて-他者支援から自律学習へ-」で考察する。

課題1 どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への周縁的参加に寄与するのか	⇒	第5章 周縁的参加の過程において結婚移住女性が直面する問題とその解決
課題2 どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への参加の変化に寄与するのか	⇒	第6章 周縁的参加から十全的参加への移行段階とその段階での支援
課題3 どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への十全的参加に寄与するのか	⇒	第7章 十全的参加に向けて-他者支援から自律学習へ-

図7 課題と章の対応

第5章 周边的参加の過程において結婚移住女性が直面する問題とその解決

本章は周边的参加の過程において結婚移住女性が直面する問題とその解決について見ていく。具体的には、調査を通して地域社会への周边的参加における問題解決及び地域日本語教室における日本語学習支援について見ていく。

5.1 調査の概要

地域日本語教室において結婚移住女性がどのように日本語を学習し、どのような学習支援をされているのかについて調査した。2013年6月から8月にかけて9人の対象者の協力を得て実施した。

本調査を実施する前に、予備調査を行った。

5.1.1 予備調査

本調査における半構造化インタビューの調査項目を決めるため、予備調査を行うことにした。また、本調査でのインタビューをより円滑に行うために、事前に調査対象者の生活状況及び日本語学習状況について把握することを予備調査の目的とし、2012年12月～2013年5月にかけて、結婚移住女性が実際に抱えている言葉の問題、日本語学習の現状などを調べる予備調査を行った。

予備調査では、福岡県糸島市のある地域日本語教室の協力が得られ、本調査の対象者である1人の中国人結婚移住女性の支援者として6ヶ月ほど授業に参加し、参与観察を行った。日本語学習に限らず、生活の様々な面においても協力したことで、授業以外の時間でも個人的な交流ができ、ラポールを構築することができた。また、2度にわたり調査対象者の家に訪問し、調査対象者の家族への聞き取り調査も行った。調査対象者の日常生活を直接観察することができ、結婚移住女性が抱えている言葉の問題や日本語学習状況について知ることができた。

2012年より地域日本語教室における参与観察を行うと同時に、調査対象者と個人的に連絡したり、調査対象者やその家族と触れ合ったりする機会も得られた。その間、調査者である筆者が感じたこと、気づいたことなどをできるだけフィールドノートに記入した。データ分析の際、あるいは解釈する際、このフィールドノートを参照した。フィールドノートの例を図8で表す。個人を特定しないように、名前については仮名を用いる。

フィールドノート

11月10日

コンビニで買い物をするロールプレイをした。

学習者のモさん：When can I say ありがとうございます？

When can I say ありがとうございます？

意外な質問で、これについて考えたことがなかった。専門知識についてもっと勉強しなくてはならない。

支援者の美さんより回答した。

美さん：ご自身が finished、ありがとうございました。

まだだと、ありがとうございます。

11月17日

支援者の美さんは「去年：next year 来年：last year」とプリントに書いたが、学習者のラさんはその間違いを指摘してくれた。

たまに間違いをすれば学習者のモチベーションを高めるのでは？

学習者のモさんと楽器の店について情報交換した時に、「でも」という単語が出た。

また、モさんに「ご予約」の「ご」の意味について聞かれた。

より丁寧な言い方だと説明した。

モさんはプリントの写真を切って自分のノートに貼り付けて練習しているようだ。

図8 フィールドノートの例

5.1.2 本調査

予備調査で得られたフィールドノートを参照し、結婚移住女性への半構造化インタビューの項目を主に来日経緯・動機付け、日本語の問題、地域日本語教室における学習、支援者との相互作用という4つの側面から設定することとした。本調査におけるインタビューについては、あらかじめいくつかインタビューの項目を作成するが、各質問において調査対象者の可能な回答を考慮していくつかのインタビューの流れを考え、フローチャート化する。ただし、詳細については自由に語ってもらうことを重視し、構造化はゆるやかなものとして、個別の流れを重視してインタビューを行う。それは、調査対象者である結婚移住女性たちには個々の、個人的な事情が背景にあると考えられ、事前にリストアップする

ことが困難であること、また、日本語ができないことによる不安、困難、困惑など感情的な問題にも触れるので、構造化された質問では心理的防衛を招く可能性があると考えているからである。

半構造化インタビューの質問項目は以下の図 9 の通りである。

調査対象者の 9 名に行った半構造化インタビューは録音し、文字化データを作成した。文字化データについては付録資料の 123～172 ページを参照されたい。分析は本調査で得られたインタビューのデータを用いて質的分析を行う。本研究では、結婚移住女性の日本語学習について調査を行い、結婚移住女性が地域日本語教室における日本語学習を通してどのように問題解決をするのかを明らかにするため、現象の構造に焦点を当てている修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA、木下 1999 ; 2003 ; 2007）を用いる。

1. 来日経緯、動機付け
 - ①日本に来られた理由は？
 - ①-1 結婚なら結婚に関する質問へ
 - ①-2 結婚以外ならその理由についての質問へ
 - ②お連れ合いと結婚したきっかけは何ですか。
 - ③来日する前に日本語を勉強したことがありますか。
 - ③-1 あるなら、どこでどのように勉強したかを聞く
 - ③-2 ないなら、どうして勉強しなかったのかを聞く

2. 日本語の問題
 - ①お連れ合いと何語で話しますか。
 - ②日本語ができなくてどんなときに困りますか。
 - ③困るときに、いつもどのように対処しますか。

3. 地域日本語教室における学習
 - ①日本語教室になぜ参加しようと思いましたか。
 - ②日本語教室でどのように勉強していますか。
 - ③日本語教室についてどう思いますか。

4. 支援者との相互作用
 - ①日本語教室の支援者にどのように支援されていますか。
 - ②日本語教室においてどのような教室活動が行われていますか。
 - ③地域日本語教室における日本語学習を通して、ご自身（日本語能力、考え方、日本語教室に対する見方等）が変化したと思うことがありますか。

図9 インタビューの質問項目（2013年6月～2013年8月）

5.1.3 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

M-GTA は広くソーシャルワーク、教育などのヒューマンサービスに関わる領域に有効な研究方法であると確認されている（木下 2003）。分析の手順については、木下（2003）に従うことにする。まず、分析ワークシートを活用し、継続的比較的分析を行い、説明力のある概念を生成する。次に、関連した概念をカテゴリーごとにまとめる。さらに、各カテ

ゴリー間の関係を検討することを通して結果図を描き、仮説探索を試みる。

具体的には、まず、文字化したデータを繰り返し読み、研究目的に照らし合わせ着目した箇所にマーカーで印を付け、それを含む具体例を抜き出して分析ワークシートの具体例の欄に貼り付ける。その後具体例をうまく言い表す概念名を与え、更にその概念名を定義する。概念名を決めてから、同じような概念が他の調査対象者の文字化データに現れているかどうかを確認し、探し出していく。最初の具体例の下に記入し、同じ作業を繰り返していく。一つ概念に一つの分析ワークシートを作成し、気づいたところを理論的メモとして記録する。生成した概念は類似例及び対極例といった比較的観点から解釈を行う。次に、概念同士の関係について検討し、カテゴリー及びサブカテゴリーを作成する。最後に、カテゴリー及びサブカテゴリー間相互の影響関係や変化のプロセスが示される結果図を作り、分析結果を生成した概念とカテゴリーで文章化する。つまり、探索する仮説をどう導くのかをストーリーラインとして書く。

次に、M-GTA を用いる研究を紹介する。近年、日本語教育の領域では M-GTA を用いた研究は数多く行われている。清水・小林（2009）は、ある一人の事例に注目し、日本語教師をなぜやめるのか、そしてやめたことをどのように捉えているのかを半構造化インタビューを行い、M-GTA で分析した。結果としては、日本語教師をやめようと思ってやめたのではなく、その時々で状況で仕事への復帰が先延ばしになった結果だと分かったのである。このように、M-GTA は研究対象とする現象がプロセス性を持っている研究に適し、学習者の動機づけの変化を調べる際にも M-GTA の有効性が確実に発揮できる（瀬尾 2011；根本 2011）。瀬尾（2011）は、香港の日本語生涯学習者²⁴に焦点を当てて半構造化インタビュー調査を行い、M-GTA を用いて学習者の動機付けの変化を考察した。

このように、M-GTA は現象の構造に注目しているため、結婚移住女性がどのように日本語学習をしているのかという点に構造を見出そうとする本研究には、M-GTA による分析が有効であると考えられる。

5.1.4 調査結果

本調査で得られた結果は M-GTA を用いて分析する。地域社会への周縁的参加における問題解決及び地域日本語教室における日本語学習支援という 2 つの側面より分析を行う。

²⁴ 瀬尾（2011: 36）によると、生涯学習者とは、「従来の学校教育過程ではない所で日本語を学ぶ学習者のことを指す。具体的には、社会人教育機関で学ぶ日本語学習者、独学で学ぶ日本語学習者など。本稿では、今は日本語を社会人教育機関や学校などでは学んではいないが、何らかの形で能動的に日本語に接している（ドラマ、アニメの視聴など）学習者も『生涯学習者』に含む」という。

5.2 地域社会への周縁的参加における問題解決

周縁的参加については p6 で論じたように、Lave & Wenger (1991) における正統的周縁参加理論に基づいて論じると、外国人は日本語ができないことにより、地域社会において自己の役割を果たせていないと言える。このように止むを得ず地域社会に周縁的に参加している状況を地域社会における周縁的参加と捉える。結婚移住女性は地域社会に周縁的参加をしている時期に日本語ができないことにより様々な問題を抱えている。それらの問題を解決するために、地域日本語教室へ参加し、問題解決を果たす構造を明らかにする。

5.2.1 日本語の問題の解決

日本語ができないことにより、生活面で抱える問題について、結婚移住女性がどのように解決していくのかを明らかにする。まず、M-GTA の手法による概念及びカテゴリーの生成について説明する。その後、調査対象者の発話例を取り上げて、個々の概念及びカテゴリーについて記述する。

(1) 概念及びカテゴリー生成

概念生成の結果、27 の概念が生成でき、6 つのカテゴリーと 8 つのサブカテゴリーにまとめられた。6 つのカテゴリーはそれぞれ①言葉の問題、②生活の問題、③地域日本語教室への参加理由、④地域日本語教室への参加による学習、⑤支援者との相互作用、⑥言葉の問題の解決である。以下、「」でカテゴリーを示し、<>でサブカテゴリーを表す。

(2) 発話例

調査対象者の発話から 27 の概念はどのように生成できたのかについて発話例を取り上げながら説明していく。調査対象者の 9 人は仮名の黄、翁、趙、劉、李、沙、金、方、韓で表す。

①言葉の問題

言葉の問題というカテゴリーには、<来日前の学習経験>と<日本語ができない>という 2 つのサブカテゴリーがある。

<来日前の学習経験>は「日本語を勉強したことがない」、「日本語を勉強する期間が短い」という 2 つの概念からなる。調査対象者の 9 人とも来日目的が結婚であるため、来日前の日本語学習経験がほとんどない。なぜ日本語を勉強せずに日本人と結婚したのかというと、劉が「夫が家で日本語をしゃべったことはありません。中国語が上手なので、(私が日本語を学習する) 必要がありません」と言ったように、劉、沙、金の場合は日本人の夫と共通の言語(中国語、英語)で話せるからである。また、翁は「当初は手書きで交流したりしていました。夫は漢字がわかるから、手書きあるいは辞書を引いたりして意思疎通

ができました」と言った。方は日本語学校へ通った経験があるため、日本語での日常会話は可能であった。他の4名の調査対象者については、黄が「中国で離婚したから、生活環境を変えようと思い、日本人男性を（仲介業に）紹介してもらうことにした」と述べたように、自分の生活を変えようとしたとか、日本で働きたいという理由で仲介業を通して日本人の男性と結婚したもので、日本語を学習しなかったため、日本語ができないまま来日したことがわかった。

<日本語ができない>は「言いたいことが言えない」、「日本語が聞き取れない」という2つの概念からなる。たとえば、黄は「来日する前、3ヶ月ぐらい独学で勉強したことがあります。挨拶ができるぐらいでした。言葉で自分の言いたいことが言えなくて、誤解されたり、けんかしたりすることが多く、とても悩んでいました」と言い、趙は「運転免許を取りたいと思いますが、日本語ができなくて先生の話聞き取れないだろうと思います」と述べている。また、日本人の夫と共通の言語で話せる沙も、日本で生活する上で日本語ができない問題を痛感しており、「彼（夫）は中国語が上手だったから、私は日本語を勉強するモチベーションがありませんでした。ひらがながわかるぐらいで来日しました。何もわからないし、生活できない状況でした。他の人と話す時通訳がいないと通じなくて、困りました」と言い、日本語ができないと生活に支障が出るのが明らかになった。

②生活の問題

生活の問題というカテゴリーには<家族関係>、<コミュニケーション>という2つのサブカテゴリーがある。

<家族関係>には「日本人の夫と理解し合えない」、「子どもとの交流がうまく行かない」という2つの概念からなる。たとえば、趙は「夫に説明しようとしても日本語で説明できないので、説明しないことにします」と話している。言葉の問題で夫婦同士が理解し合えないだけでなく、子育てにも沙は困難を感じている。「子どもを叱る時、日本語で叱りたいのですが、日本語は私の母語ではないので、伝わりません。心から表したい言葉は中国語で言いたいのですが、それでは子どもが聞き取れません。日本語では表現の仕方がわからないので、かなり壁を感じています」と沙は訴えている。

また、家族関係に関して問題が出たほか、<コミュニケーション>においても「異文化衝突」、「仕事が探せない」、「友達が少ない」様子が見られる。たとえば、韓は「中国人と日本人は違います。中国人だったら初対面の時でも悩みとか話せますよね。日本人は全然話さないですよ。すこし話してくれる人もいますけど。毎日仕事の時に会えますけど、あまり深く交流できないです。電話もしてくれないです」と異文化衝突に直面しており、黄、翁、沙、韓は日本語ができないと仕事が探せないという問題を抱えていた。また、全員友達が少ないと訴えた。

③地域日本語教室への参加理由

調査対象者の多くが、日本語ができないことによる生活の問題を感じており、それらの問題の解決方法を探そうとしていた。「日本人と交流したい」、「友達を増やしたい」、「日本語を勉強したい」という理由で地域日本語教室へ参加するようになったと言う。金は日本語学校へ3ヶ月ほど行ったことがある。ただし、勉強する内容が自分のニーズに合わない、学習環境が好きではないといった理由でやめている。彼女は日本人と日本語で交流できる教室に通いたいと思い、地域日本語教室へ参加するようになった。韓は福岡県の久留米市に住んでいるため、周りの日本人も中国人も少なく、寂しさを感じており、「毎日家にいることに耐えられません。ですが、ここは知らないところです。中国にいるなら、友達の家遊びに行くけど、ここは誰も知らないし、知り合いの日本人がいても日本語で交流できないので、行くところがありません」と話す。また、劉は「他の国に行く時、言語が分からないと、文化や習慣など分かりようもないです。日本に住んでいるから、生活に必要な言語を勉強したいです」と参加動機を語った。黄、翁、沙、韓は日本でアルバイトをしたいと考えているが、日本語ができないとアルバイトができないため、日本語を勉強したいという理由で地域日本語教室へ参加し始めた。

④地域日本語教室への参加による学習

地域日本語教室への参加による学習は<日本語の知識>、<日本文化・事情>、<生活相談>という3つの側面から説明できる。まず、<日本語の知識>について、「生活に密着した会話」と「日本語の文法」が挙げられる。調査対象者全員の話から、地域日本語教室で生活に密着した会話を練習することの意義、必要性が確認できる。一方、劉は「とても困るのは助詞の使い方です。『に』、『を』、『が』、『で』など、他の国の人にとっては難しいかどうか分からないけど、中国人にとっては難しいです。教室で助詞について勉強しています」と、地域日本語教室で、文法について学ぶ意義について挙げている。

次に、<日本文化・事情>については、「日本人の考え方」、「日本の習慣」という2つの概念からなる。方は敬語の使い方や日本人がどういう時に敬語を使うかなどを勉強しており、金は日本料理の作り方について授業を通して習っており、「先生が簡単な日本料理の作り方を教えてください。紙に書いて渡してくれます」と述べている。

更に、地域日本語教室で<生活相談>も見られる。具体的には「生活の悩みについて」、「子どものことについて」という2つの概念からなる。黄と李は再婚で来日したため、最初の頃にはそのことに関連する悩みをたくさん抱えていた。中国国内にいる子どもの心配や、日本の生活に慣れないことなどを支援者に相談していた。また、子どもがいる翁と沙は子どもの学校事情や教育事情についてアドバイスを求めたりすることがある。翁は「最初、子どもの学校のことはよくわからないので、学校参観日の日、娘のクラスメートのお

母さんに聞きましたが、教えてくれませんでした。日本語教室の先生に聞いたら親切に教えてくれて助かりました」と言っている。以上見てきたように、地域日本語教室への参加による学習は単に知識の獲得ではなく、支援者による生活面の援助と深く関わっていることがわかった。

⑤支援者との相互作用

学習者が地域日本語教室で支援者と相互作用していることも明らかになった。ここで指している相互作用とは単に支援者に援助されるだけではなく、支援者にも刺激を与え、情報交換したり、相互学習したりする双方向の活動を意味している。相互作用に関しては<教室内>と<教室外>の2つの側面から見ることができる。

<教室内>においては、「フィードバックをする」、「相互学習ができる」、「情報交換を行う」ことが挙げられる。詳しく見ていくと、フィードバックについて「一番大事なのは、先生の前で間違えたら訂正してもらえますことです。他の日本人の前で間違えても分かれば良いと思われて訂正してもらえません。訂正してもらえると嬉しいです」と沙は話している。金は「先生は鉛筆、電子辞書、地図を用意していて、先生も勉強しています。最初先生と英語で話していて、先生は分からない英語があるときに、メモを取ります」と言い、支援者が英語を勉強している相互学習の姿勢を示している。

また、<教室外>においては、「授業外活動への参加を促す」、「困難な場面で協力をする」、「友達になる」ことが挙げられる。調査対象者の全員が支援者に地域のイベントや祭りに誘われたことがあり、黄、劉、李、沙、金、方は授業が終わったら支援者と一緒にお茶を飲みに行ったり、食事に行ったりした経験がある。また、買い物のレジの会話が分からない、レストランで注文の仕方が分からないといったことで、実際に支援者にスーパーやレストランに連れて行ってもらって、その場で一緒に会話を聞き取ることで問題を解決した例もある。そのほか、調査対象者の多くから「友達のように接してくれます」というような話が語られ、支援者と友達になったことがわかった。黄からは「いつも暖かく励ましてくれて心強くなりました。勉強したいことがあれば先生に伝えたら次の授業でやります。日本人の友達はバイト先の日本人と日本語教室の先生に限られています」という話を聞くことができ、翁からは「先生はとても親切で、何を聞いても答えてくれます」という話を聞くことができた。これらの例からは、調査対象者が支援者とお互いに刺激を与え合いながら、双方向に学習している、つまり相互作用ができていく状況がうかがえる。

⑥言葉の問題の解決

学習者は地域日本語教室への参加による学習及び支援者との相互作用を通して、言葉の問題の解決ができていく。具体的に、「日本語ができるようになった」、「日本語の勉強を楽しむようになった」、「自律的に勉強できるようになった」ことが挙げられる。調査対象

者のほぼ全員が日本語ができるようになった、日本語の勉強が楽しいと自己申告した。特に、翁は N1 に、劉は N2 に合格した。また、金、方、韓は日本語能力試験の受験勉強中であることがわかった。その他、黄、李は良い職業を探すため自動車学校に通い始めており、日本語に自信を持ちはじめたものと思われる。沙、方は通訳案内士の資格を目指して受験勉強中であり、劉は大学院生になるため、大学院入試の受験勉強中であること、また、趙、沙、金、方は日本語学習の一環としてラジオ、テレビの視聴をしていることもわかった。以上のことから、日本語能力そのものを身に付けることを中心に、言葉の問題を解決するために自律的に日本語を学習している様子が見られた。

5.2.2 問題解決までの構造

以上、調査対象者のインタビューデータに基づいて、共通した点を概念として生成した。また、生成した概念をカテゴリー化した。その後、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチの手法に従い、これらのカテゴリー間の相関関係を概念図として描いた。つまり、地域日本語教室における結婚移住女性の問題解決までの構造を図 10 で表すことができる。

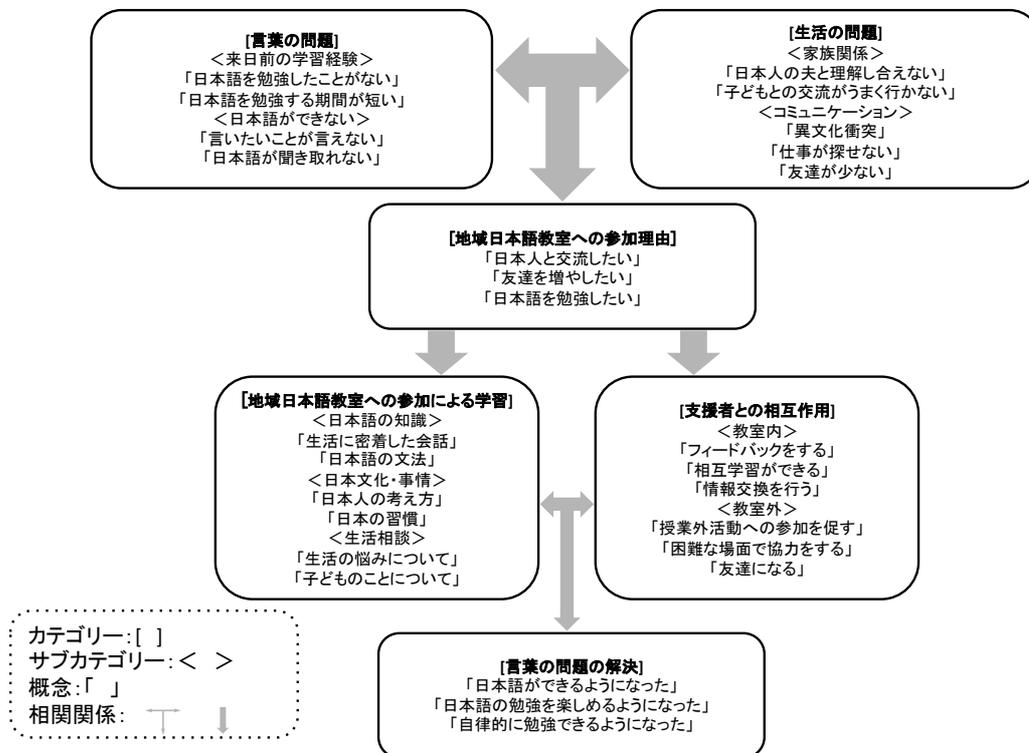


図 10 中国人結婚移住女性の地域日本語教室における学習

図 10 は、以下のようにストーリーラインとして描くことができる。中国人結婚移住女性は日本語を勉強せずに来日したため、日本語ができないという言葉の問題を抱えていた。そのため、生活におけるあらゆる場面で問題が生じており、家族関係がうまく行かなかったり、コミュニケーションにおいても障害を感じていたりする。結婚移住女性は日本に移住する上で、短期の滞在ではなく、いずれ永住権をもって（あるいは帰化して）日本に住む可能性が高い。それは、生活に必要な日本語の習得だけでなく、日本人と交流したい、友達を増やしたいという動機とつながり、そのために日本語を勉強したいという理由で地域日本語教室へ参加するようになった。その後、実際に地域日本語教室に参加して、日本語の知識はもちろん、日本文化・事情についての学習や生活相談も行われていることがわかった。地域日本語教室への参加による学習は日本語の上達と結びつき、その結果、言葉の問題の解決が見られる。また、地域日本語教室への参加による学習は支援者との相互作用と深く関わっており、教室内だけでなく、教室外における相互作用も見られている。教室内の相互作用に関しては、支援者によるフィードバック、支援者との相互学習や情報交換が見られ、それらの相互作用は中国人結婚移住女性のことばの問題の解決に大きな役割を果たしたことが明らかになった。更に、教室外の相互作用に関しては、支援者が中国人結婚移住女性の授業外活動への参加を促し、困難な場面で協力してくれるというような足場作りが明確に見えてきた。支援者による足場作りはその後の中国人結婚移住女性の自律的学習へつながると考えられる。そのほか、友達になることに関しては、中国人結婚移住女性と支援者との関係が、従来の力関係を持つ教師・学生の関係ではなく、友達のような対等な関係に向かうことが期待できる。

5.2.3 結婚移住女性の日本語学習を促進する要素

本研究の分析結果に関して、中国人結婚移住女性の地域日本語教室における学習を通して問題の解決と中国人結婚移住女性の学習を促す要素を抽出するという 2 つの面から考察を加える。

中国人結婚移住女性は来日当初、日本語ができないことにより、生活における様々な問題を抱えているため、自己の役割を果たすことが難しく、地域社会に周道的に参加している。彼女らが問題を解決するために、地域日本語教室に参加し、地域日本語教室において日本語・日本に関する知識を身に付けていくことは日本語の上達と直接的に結びつく。また、地域日本語教室では支援者と相互作用をし、支援者による足場作りによって日本語の問題を解決するとともに、自律的学習も見られるようになる。それは、中国人結婚移住女性の日本語学習において、日本語ができないことから日本語ができるようになる発達のプロセスであると解釈できる。Vygotsky (1978) の発達の最近接領域理論 (Zone of Proximal

Development) は学習における社会的要素に注目しており、他者による援助が学習の発達を促すとしている。それは中国人結婚移住女性の地域日本語教室における学習に大きな示唆を与えている。つまり、中国人結婚移住女性は、来日当初は一人で日本語の問題を解決できないが、地域日本語教室で自分より日本語能力の高い支援者との相互作用を通して日本語の問題を解決できるようになるのであり、支援者との相互作用という足場作りを経て、発達の最近接領域の幅（一人でできることと他者の助けがあればできることとの間の差）がより縮められ、徐々に、他者の助けなしに一人でできることが増えていくことが想定される。結果的に、他者に頼らずに一人で日本語の問題を解決しようとして自律学習を行うことができる。本研究の結果から、以上の仮説が立てられる。

以上に示した中国人結婚移住女性の地域日本語教室における日本語学習を通じた問題解決についての仮説を踏まえると、中国人結婚移住女性の学習を促す重要な要素として地域日本語教室への参加及び支援者との相互作用が挙げられる。調査対象者のインタビューデータから、地域日本語教室への参加を通して、日本語の問題が解決できることが明らかになった。また、中国人結婚移住女性は支援者との教室内及び教室外での相互作用ができていて、その相互作用は支援者との対等な関係性構築や相互学習に向かうものと期待される。更に、中国人結婚移住女性は支援者との相互作用を通して支援者による足場作りができており、それらが日本語を身に付けるための自律学習を促進していることが確認できている。

次に、中国人結婚移住女性の学習を促す重要な要素として地域日本語教室への参加及び支援者との相互作用について詳細に見る必要があり、結婚移住女性が具体的にどのように援助されているのかについて分析する。

5.3 地域日本語教室における日本語学習支援

本節は、結婚移住女性が地域日本語教室においてどのように援助されているのかを明らかにする。具体的には、地域日本語教室への参加及び支援者との相互作用を地域日本語教室における教室活動に焦点を当て、多様な教室活動の内実、教室活動に対する学習者の評価、教室活動が学習者の日本語学習に与える影響という3つの側面から見ていく。

5.3.1 多様な教室活動及び教材

学習者と支援者がマンツーマンや小人数グループで学習している地域日本語教室では、多様な教材が活用されている。また、特徴のある教室活動が行われている。それらの教材と教室活動について表3でまとめる。

表3から分かるように、支援者は50代、60代という中高年者が多い。授業の形式は1対1、2がほとんどであるが、1対7、8のケースもある。それは、劉が住んでいる福岡市

東区では、工場が多いため、工場で働いている外国籍の住民が特に多いという理由が考えられる。また、使用している教材については、『みんなの日本語』のような市販の教材も使われているが、支援者が作成した語彙表やハンドアウトも利用されている。次に、教室活動に関しては、受験勉強と教科書通りの学習に加えて学習者が支援者と一緒に決めた内容について勉強したり、新聞や雑誌の読み取りをしたりする活動もある。

表 3 地域日本語教室における教室活動

仮名	支援者の年齢	授業形式	教材	教室活動
黄	70代	1対1、2	市販の教材、 ハンドアウト	一緒に決めた内容についての 学習、話し合い
翁	60代	1対1~4	『みんなの日本語』、 新聞、雑誌	ニーズに応じて新聞・雑誌の 読み取り、外来語の勉強
趙	60代	1対1	『みんなの日本語』	教科書通りの学習、話し合い、 お互いの文化紹介
劉	60代	1対7、8	『日本語5つ とびら』	教科書通りの学習
李	70代	1対1、2	五十音図表、語彙表	話し合い
沙	50代、 60代	1対1、2	ハンドアウト	話し合い、生活の状況を作って ロールプレイ
金	40代、 60代	1対1、2	日本語能力試験問題集 ハンドアウト	受験勉強、話し合い
方	60代	1対1、2	市販の教材	教科書通りの学習
韓	60代	1対3、4	日本語能力試験問題集	受験勉強

地域日本語教室においては、特に決まったカリキュラムや教材といったものはなく、また、支援者はボランティアで、日本語教育の専門家ではないことがほとんどである。また、筆者のこれまでの調査では、地域日本語教室で活動している学習者の流動性は高く、小人数のグループにおいても、学習の途中で教室をやめた学習者があり、途中で新規に参加す

る学習者も多いことが明らかとなった。たとえば、方は「新しい学習者が入ってきたら、また同じ学習内容を繰り返します。毎回 N1 の受験勉強をします」と言っていた。一方、黄の場合、「先生と一緒に授業の内容を決めて勉強します。生活やアルバイトの悩みも先生と相談します」と、黄のレベルやニーズに合った内容の勉強及び生活相談についての話し合いも行われていることが分かった。

地域日本語教室においては、受験勉強や教材通りの勉強及び話し合いなど、多様な教室活動が行われていることが分かった。

5.3.2 教室活動に対する学習者の評価

調査対象者による教室活動の評価については、3 種類に分けられる。一つは、協力的な関係作りができるという点である。翁は「先生が日本人として、日本人の考え方を話してくれたり、日本の文化について紹介してくれたりします。中国と日本の文化が違いますが、その違いについて一般の日本人、たとえば、ママ友会のお母さんたちとはあまり話をせず、教室に来て先生によく相談します。先生からの意見はいつも役に立ちます」と支援者への信頼感、支援者が協力してくれる姿勢を示している。また、劉は「先生たちは私にとっても親切で、よく褒めてくれます」と支援者への好印象を示している。方は「先生は宿題を見てくれて、間違ったところについて説明してくれます。分からない単語の意味を中国語で説明してくれます」と、支援者からの援助を受けていることを示している。金は「先生は鉛筆、電子辞書、地図を用意していて、先生も勉強しています。最初先生と英語で話していて、先生は分からない英語があるときに、メモを取ります」と支援者も学習していることを示しており、教える-教わる関係ではなく、協力的な関係構築ができ、支援者も学習していることが分かった。

次に、支援者や他の学習者と自由に交流でき、自己成長を果たすことを示す発言がある。たとえば、李は「教室で日本語を勉強してとても良かったです。日本語を聞き取れるようになり、日本人の話が分かるようになることはとても楽しいです」と日本語ができる喜びを話している。金は「日本で生活するために日本語を勉強しています。この教室は日常会話を中心に活動しているので、この教室のことをとても気に入っています。1対1か2の教室活動だから、先生は学習者のニーズに合わせてことができます。また、教材ではなく、対話や生活を通して勉強しています」と言っていた。方は「教室では中国人と触れ合うことができ、大変親しく感じます。これまでにあまり中国人と接するチャンスがありませんでした。また、教室では生活の日本語についてよく勉強します。助かりました」と話しており、教室が支援者や学習者と自由に交流ができる場として捉えられている。

日本語を身につけ、自己成長を果たすことができたとの評価がある反面、レベルやニー

ズに応えられていない教室活動もあることが分かる。たとえば、劉は「日本語の助詞について、先生ははっきり説明できないです。また、文法についてもあまり詳しくないと思います」と話しており、学習者のニーズに日本語教室が応えられていないケースがあることが示唆されている。金は「私は日本語教室に通ってきた 2 年間で、日本語レベルが上達したのですが、先生の授業はあまり変わりがありません。もう自主的に勉強ができるようになったから、地域日本語教室でおしゃべりしたり、練習問題を解いたりする必要がないと思います」と話している。学習者の日本語レベルの上達に伴うニーズの変化に対して、支援者が有効な対策を取れていないことが示されている。

5.3.3 教室活動の持つ意味

教室活動が持つ意味について、①支援者と協同的な活動ができる、②教室外での交流につながる支援が行われている、③情緒的な支援ができていて、という 3 つの側面から以下のようにまとめた。

まず、支援者と協同的な活動ができることについて、趙は「新しい単語を勉強するとき、友達みたいにおしゃべりもします。先生は中国語ができるので、中国語を話して、私は日本語を話す活動をするのですが、中国語の発音がおかしいとき、私が直します」と、教わるという方向ではなく、支援者との学習活動がタンデムラーニング²⁵の様相を呈していることが示されている。

次に、調査対象者の発言から、教室外での交流も行われていることが分かった。たとえば、劉は「先生たちは大変親切で、家に招待してくれたことがあります。また、外でお茶をすることもあります。初めて日本に来た人にとってはとても暖かく感じます」と、支援者と教室外活動を行っていることを話している。李は「先生の家で授業したり、餃子を作ったりすることがあります。先生たちはボランティアで、給料ももらっていないけれど、学習者のために愛情を注いでくれて、本当に感動しますね」と話しており、支援者と教室外でも協力的な関係を築いていることを示している。金は「買い物をしたり、レストランに行ったりするときに、日本語が聞きとれなくて困ったことがありましたので、先生に相談したところ、実際に買い物をする場所やレストランに連れて行ってもらい、実際の場面で使用する日本語を教えてもらいました。おかげでレストランの注文や買い物の際のレジでの会話ができるようになりました」との発言から、教室外での交流につながる支援を受

²⁵ 佐々木 (2015 : 10) によると、タンデムラーニングは「相手の母語 (L1) を学習言語 (L2) とする 2 人の外国語学習者がコミュニケーションを行い、自国の文化や習慣、自身の知識や経験などをパートナーと共有すると同時に、お互いの L2 学習を支援する互恵的な活動」である。

けていることが示されている。

最後に、情緒的な支援について、黄は「家庭の悩みで先生の前で泣いたりすることもありますが、先生がそばにいてくれて良かったです」と、支援者に精神的にも支えられていることを話している。劉は「先生に良く褒められます。あまりできなくても、褒めてくれたら自信がついてきますね」と言っている。金は「日本料理を作るのに時間がかかり過ぎたこと、また、夫のことについて文句を言ったこともあります、先生はいつも共感してくれます。そのとき、みんな同じだねと思って、安心しました」と、支援者に共感してもらうことを話している。

それら支援者と協同的な活動ができること、教室外での交流につながる支援が行われていること、及び情緒的な支援ができていることは教室活動が持つ意味であり、結婚移住女性の日本語学習を促進していると言える。Lightbown & Spada (2013) では、教師（支援者）が学習者の動機づけに影響を与えるための主要な手段は、教師（支援者）が学習者の年齢、興味、文化的背景に合う活動に取り組むことで学習者に刺激を与え、教室を協力的な場にすることであり、特に重要なのは学習者が成功を経験できる場を作ることであるということが述べられている。学習者は学習者と支援者が一体となった教室活動を行うことにより、日本語学習の楽しさを感じていることが明らかとなった。それとともに、学習者のレベルやニーズに合った教室活動は意欲や動機付けを高めており、日本語学習を促進できると考えられる。

5.4 本章のまとめ

本章では、調査を通して地域社会への周縁的参加における問題解決及び地域日本語教室における日本語学習支援について分析した。分析の結果、中国人結婚移住女性が地域日本語教室に参加すること及び支援者と相互作用を行うことにより彼女らの日本語学習が促されることが確認できた。特に、支援者との相互作用は関係性構築や協働学習に向かうものと期待され、支援者による足場作りを通して徐々に日本語ができるようになり、日本語の問題を解決すると共に、自律学習に向かう姿勢がうかがえた。

また、地域日本語教室に参加していること及び支援者との相互作用の内実について詳細に見るため、教室活動に注目して分析を行った。多様な教室活動が行われており、それらの教室活動に対して、学習者が肯定的な評価を示し、自己成長を果たせたという評価がある一方、劉が「日本語の助詞について、先生ははっきり説明できないです」と言ったように、レベルやニーズに応えられていない教室活動があることも分かった。地域日本語教室では日本社会で生活するための支援が行われており、教科書通りの学習や、受験勉強はあるものの、学習者が支援者と協同的に教室活動や教室外での交流を行い、支援者と協力的

な関係を築いている様子が見られた。

結婚移住女性は来日したばかりの、まだ日本語がよくできない時期に、やりたいことがやれず、自己の役割を果たすことが難しく、地域社会という実践共同体において新参者（newcomers）となる。この時期は、地域社会に周皮的に参加している状態にあると言える。しかし、彼女らは地域社会に参加しようとする意欲が強く、社会的実践の一つと捉える地域日本語教室に参加し始める。地域日本語教室では、経験のある他者（old-timers）である支援者に援助されて、教室活動を通して日本語に関する知識や技能を身につけていくのである。徐々に、日本語能力試験を受けたり、アルバイトを探したり、自動車学校に通ったりするようになり、自己変容しつつ地域社会への参加の形態が変化していく様子が確認できた。さらに、彼女らの日本語学習は単に知識の獲得だけではなく、地域社会、地域日本語教室、支援者と関わり合いながら進むものであり、地域社会への参加の経路を示すものでもある。地域日本語教室における日本語学習は地域社会への周皮的参加から十全的参加への経路における一部をなしているものと捉えられる。

一方、これまでの調査において、地域日本語教室をやめていった学習者が少なからずいることもわかっている。その理由として、地域日本語教室での教室活動が彼女らのレベルやニーズにそぐわなかったことが挙げられる。学習者は地域日本語教室への参加を通して日本語レベルが徐々に上がるため、そのレベルやニーズは絶えず変化を続ける。学習者の地域日本語教室に求める質と内容もそれに伴い変化していくことが考えられ、地域日本語教室は学習者のニーズに柔軟に応じていかなければならず、常に改善を求められ続けていることが明らかとなった。

このように、地域日本語学習支援について、学習者の学びの変化に伴い、縦断的に捉えていく必要がある。近年、教授側主導型教育から学習者中心型教育への変化に伴い、日本語教育の現場における学習者と教授者の関係にも変化が見られており、とりわけ地域日本語教室の現場においてこの関係の変化は学習と学習支援を考える際に重要な視点となる。第6章では、結婚移住女性が地域社会において周皮的参加から十全的参加への移行段階において、その段階での日本語学習支援の変化を明らかにする。具体的に、結婚移住女性の学習段階により、日本語学習支援が変化すると同時に、学習者と支援者との関係も変化するということを明らかにす

第6章 周辺の参加から十全的参加への移行段階とその段階での支援

本章は結婚移住女性が地域社会において周辺の参加から十全的参加へと移行していく段階及びその段階での支援を検討するものである。まず、日本語学習支援の変化を考える際の手掛かりとなる学習者と支援者の関係性を明らかにする。また、それを踏まえて、自律学習に向かう日本語学習支援について検討する。

6.1 調査の概要

結婚移住女性がどのように自律学習を行い、さらに地域社会へどのように参加するのかを明らかにするために、2014年10月から2015年2月にかけて第5章と同じ9名の調査対象者に半構造化インタビューを行った。具体的には、結婚移住女性の日本語学習の視点から、地域日本語教室における学習者と支援者の関係、及び彼女らの自律日本語学習について調査した。

6.1.1 インタビューの内容

インタビューでは、主に以下図11の項目について聞き取りした。図11の質問は導入の質問であって、この質問への対応によっては、次の質問を変更するため、図11の質問はすべての対象者に向けたものではなく、また、導入の質問に対する回答内容によっては、追加して質問をすることもある。

1. 支援者のことをどのように呼んでいますか？
2. 現在支援者からどのような日本語勉強の支援が得られますか。
3. 支援者はあなたにとってどのような存在ですか。
4. その支援についてどう思いますか。
5. 日本語の勉強は生活にどのように役立っていますか。
6. 現在日本語教室に引き続き参加していますか。
 - 6-1 参加しているなら、地域日本語教室を継続する理由は何ですか。
 - 6-2 参加しなくなっていたとしたら、参加しなくなった理由は何ですか。
7. 独学で日本語を勉強していますか。どのように勉強していますか。
8. 日本語を使うアルバイト/仕事をしていますか。どのようなことをしていますか。
9. 将来何になりたいと思いますか。

図 11 インタビューの項目（2014年10月～2015年2月）

なおインタビューは、対象者の話から伝わってくる暗示的なニュアンスまで正確に把握することを目的に、調査対象者の第一言語である中国語で実施し、文字化した上で、本文に取り上げた発話のみを日本語に翻訳した。

6.1.2 調査結果

調査結果について、学習者と支援者との関係の変化及び自律学習に向かう日本語学習支援という 2 つの側面から論じていく。インタビューから得られた調査対象者の文字化データについては付録資料の pp. 173~p218 を参照されたい。

6.2 学習者と支援者との関係

学習者と支援者との関係について、学習者が支援者のことをどう呼ぶか、また、呼び方についてはどう思うかに焦点を当て、調査対象者の話を取り上げて分析する。さらに、学習者と支援者との関係と、学習者の日本語のレベルとの関連についても分析を行う。

6.2.1 上下関係と対等な関係

学習者と支援者との関係を分析するために、(1) 地域日本語教室の支援者のことをどう呼ぶか、(2) 調査対象者の日本語レベル、(3) 上下関係と対等な関係の混在という 3 つの側面からまとめる。

- (1) 地域日本語教室の支援者のことをどう呼ぶか

9名の調査対象者とも支援者のことを「先生」と呼ぶ。その理由について、ほとんどの対象者は「先生はボランティアだけれど、私たちに日本語を教えてくれて、先生と呼ぶべきです」と答えている。ただ、金は「私が先生に中国語を教える時、『先生』と呼ばれます」と答えており、相手から何かを教わるという理由で、相手のことを「先生」と呼ぶことが分かった。また、沙は「友達だとも思いますが、日本では先生は先生で、敬語を使わなければならなりません。一般の先生よりとても親切です」と話しており、支援者のことを「先生」と呼ぶのは日本社会の習慣に従う面もあるということも分かった。

(2) 調査対象者の日本語レベル

本調査では、調査対象者の日本語レベルを知るために、SPOT を利用した。SPOT (Simple Performance-Oriented Test) とは、筑波大学留学生センターで作成されたプレースメントテストのことである。自然な速度の音声テープを聞きながら、回答用紙に書かれた同じ文を目で追っていき、文中の空欄に聞こえた日本語を書き込むテスト法である (小林・フォード・山元 1996)。SPOT は 10 分間で実施できること、統合的な言語能力を測定するのに有効であること、処理が簡便であること (小林他 1996) という点で優れており、本研究における日本語能力測定に、これを用いることとした。

SPOT で日本語能力を測定した結果を表 4 にまとめる。調査対象者の日本語学習歴を考えると、中級以上の対象者がほとんどであることから、SPOT-A (満点 65 点) を用いることとした。SPOT-A は旧日本語能力試験の 1 級～2 級にあたる (小林他 1996) とされる。

表 4 調査対象者の SPOT-A による成績

黄	翁	趙	劉	李	沙	金	方	韓
47 点	56 点	55 点	55 点	4 点	52 点	63 点	65 点	39 点

李の SPOT による成績は 4 点しかなく、目立って低い。李は 40 歳で来日し、且つこれまでの学習歴が乏しいため、地域日本語教室に 8 ヶ月～1 年に通っているが、日本語がなかなか上達できない状況である。李自身は自分が年を取ったことで勉強してもあまり覚えられない、また、アルバイトが忙しくて勉強する余裕がないと話している。

(3) 上下関係と対等な関係の混在

半構造化インタビューから得られたデータを整理してみると、学習者と支援者との関係は単なる上下関係でも単なる対等な関係でもなく、上下関係と対等な関係が混在していることが分かった。まず、上下関係を表すインタビューのデータを挙げながら説明する。前述したように、調査対象者全員が支援者のことを「先生」と呼んでおり、そのことから上

下関係が存在していることが確認できる。ここでは、調査対象者の話を表 5 にまとめる。筆者が特に調査対象者が支援者との関係を表す言葉である下線を引いた（表 6 にも適用）。

表 5 では、学習者のインタビューデータから、「先生は教授者、私は学生です」、「一方的に教えてくれるタイプです」など、支援者が一方的に教えるタイプであるという言葉がうかがえ、また、教科書通りに教えることや、日本語を正しい方向へ矯正することが多いことが示されている。調査対象者は地域日本語教室の支援者と上下関係を構築していると言える。それは、支援者が学習活動を主導するためだと考えられる。特に、翁、李、沙の話からは、地域日本語教室に参加し始めた頃、つまり日本語が分からない頃に、支援者との上下関係がより強く見られている。また、その上下関係が日本語学習に役立つとの評価がある。次は、対等な関係に関する調査対象者の話について表 6 にまとめる。

表 5 上下関係に関する調査対象者の話

黄	一番役に立つのは先生に日本語の意味を確認すること、日本語を直してもらうことです。
翁	日本語能力試験の受験勉強をしている時に、 <u>先生は教授者</u> です。試験の問題について教えてくれたおかげで、N1 に合格しました。試験に合格してから、私のニーズに応じて教えてくれます。
趙	勉強している時に、 <u>先生は教授者</u> 、私は学生です。「みんなの日本語」中級に沿って、単語、文法、問題について勉強します。勉強の内容はとても役に立ちます。
劉	人数が多いので、教室での時間は学習者に割り振られていて、私は <u>助詞の「に」、「を」、「は」</u> の使い方をよく先生に聞きます。
李	最初の頃、日本語が分からないので、 <u>日本語のカタカナ、ひらがな</u> を教えてくれます。単語の意味も教えてくれます。先生のことを尊敬します。
沙	日本語教室に行っははじめの頃、日本語が分からないので、カタカナ、ひらがなだけを勉強しました。だんだん初級から中級に上がって、日本の習慣について分からないことがある時、 <u>先生に聞いたら</u> 教えてくれます。
金	年齢が離れているので、先生と呼びます。N1 を担当している先生は日本語学校の先生と変わらなく、 <u>一方的に教えてくれるタイプ</u> です。問題集をコピーしてくれて、解答した後チェックしてくれます。 <u>受験勉強</u> には必要です。
方	1 回の授業は 2 時間で、 <u>教科書通り</u> に勉強します。 <u>教科書を読むことが多い</u> です。 <u>読解と文法の練習</u> をコピーしてくれて、一人 3、4 枚もらえます。マンツーマンで練習します。
韓	宿題が終わったら、先生が正しいかどうかをチェックしてくれます。分からない問題があったら説明してくれます。

表 6 には、調査対象者黄、翁、趙が自分のニーズについて支援者と交流し、ニーズが学習活動に反映されていることが示されている。また、劉、李、金の言葉から、支援者と一緒に学習を経験する様子が見られる。更に、李、方はおしゃべりを通して、対等な関係構築への働きとして、経験をシェアすることがある。表 6 から学習者は支援者と対等な関係を作っていることが分かった。

表 6 対等な関係に関する調査対象者の話

黄	先生とは <u>友達</u> のような関係です。私の悩みや生活上の困難について先生と相談します。私が悩ましい時、先生が <u>助けてくれて一緒に問題を解決</u> します。授業は、先生と一緒に <u>テーマを決めて勉強</u> します。先生は <u>中国のことについて興味</u> を持っているようです。
翁	<u>N1 に合格</u> してから、生活のことについての <u>会話が多くなりました</u> 。私の <u>ニーズに応じて</u> 、新聞や雑誌を読んだりします。私は外来語があまり良く分かりませんので、それについての勉強が多いです。
趙	単語を覚える時、先生は単語の <u>中国語の意味</u> を言って、私は日本語を言う練習をします。 <u>先生の中国語の発音を直した</u> こともあります。勉強の内容は私の <u>進み具合によって調整</u> できます。
劉	先生は私を連れて <u>イベントに参加</u> したり、 <u>お茶に行ったり</u> することがあります。それらのことを通して、 <u>日本語を身につける</u> ことが多いです。
李	曜日を勉強する時に、先生は良く「 <u>○曜日にどこに行きましたか</u> 」と聞きます。それについて先生や、学習者同士で <u>お互いの経験</u> をシェアします。
沙	<u>一方的に教える</u> のでもなく、 <u>暗記させる</u> のでもなく、 <u>生活を通して勉強</u> させてくれる感じでした。たとえば、先生が質問をしてくれて、先生の質問に答えることで日本語が身に付くし、 <u>動機付けが高まります</u> 。先生と <u>お互いにスピーチのような共同活動</u> をやりま
金	先生に <u>中国語を教える</u> ことがあります。 <u>一緒にイベントに出る</u> ことや、 <u>スーパーに行く</u> ことも良くあります。先生と <u>一緒にそのようなことを経験</u> して、日本語を勉強することができます。
方	授業が始まる時に、先週何をしたかについて <u>話し合い</u> します。 <u>友達のようにおしゃべり</u> をします。
韓	夫とうまく行かない時に、先生は「 <u>日本人の男性はよくこういうふう</u> に考えます」などと <u>アドバイス</u> をしてくれます。悩みについても <u>日本語で相談</u> に乗ってくれます。

表 5 の趙の「先生は教授者、私は学生です」という表現のように、学習者と支援者は上下関係的側面も持っていることが明らかになり、そして、表 6 からは、金から「先生と一緒にそのようなことを経験して、日本語を勉強することができます」がうかがえ、学習者と支援者が対等な関係の側面を持っていることが明らかになった。地域日本語教室における学習者と支援者との関係は、上下関係と対等な関係が混在していると言える。

また、調査対象者は地域日本語教室では、一人の支援者だけでなく、複数の支援者と一緒に勉強することもある。そのため、ある支援者とは上下関係のみ構築し、ある支援者とは対等な関係のみ構築することも可能であり、また、同じ支援者との間で、場合によって上下関係と対等な関係を作るという状況もあり得る。すなわち、上下関係と対等関係の混在には、組合せによる混在と、一組の中での混在の両方がある。実際には、上下関係中心でも、わずかな対等関係も見られる。また、対等な関係でも、場合によって多少上下関係を作ることもある。

6.2.2 関係の変化及び関係構築に影響する要素

地域日本語教室において、学習者と支援者との関係について、上下関係と対等な関係が混在していることが明らかになったが、上下関係と対等な関係が混在する意味と、なぜ上下関係と対等な関係が混在しているのか、その要因について考察を加える。調査対象者の話から地域日本語教室で行われた学習活動についての考え方もうかがえた。共通している点として、教科書通りの学習においては、支援者が一方的に教えることが多く、上下関係の形成に繋がりやすいと言うことがある。一方、話し合いやニーズに応じた学習、生活の状況を作って共同学習を行うことは対等な関係構築に繋がると言える。また、SPOTで調査対象者の日本語レベルを測定した結果、劉、金、方の3人は比較的点数が高く、且つこれまでの学習歴が豊富な学習者であるが、こうした学習者は対等な関係より上下関係を求める傾向が見られる。例えば、劉は「助詞についてもっとはっきり説明してほしいです。『にたいして』、『にとって』などの説明とか」、金は「私はおしゃべりをしたいのではなく、私の知らないことについて教えてもらいたいです」、方は「おしゃべりはあまり役に立たないです。通訳案内士の資格を取るために、日本の地理や歴史について勉強したいです」と話しており、3人ともすでに、日本語能力は十分に高いが、さらに上を求めており、自分より経験のある人に学びたいという希望を見せている。次に、注目したいのは、調査対象者の9人は結婚で来日したが、日本語学習ニーズは異なっていると言う点である。劉、金、方は日常生活の日本語レベルは十分できているため、高度な日本語を身につけたいとの学習ニーズを示す。一方、劉、金、方以外の調査対象者には日常生活に役に立つ日本語を勉強したいという学習ニーズがある。それぞれの日本語学習ニーズは支援者との関係に影響を与えるだろう。

以上をまとめると、地域日本語教室において、上下関係と対等な関係が混在しており、その要因として、「地域日本語教室で行われた活動についての考え方」、「日本語レベル」、「日本語学習ニーズ」を挙げることができる。

状況的学習論に基づいて解釈すると、学習者は地域社会に周道的に関わる時期に、主体

的に関わることができず、日本語教室に参加するようになった。日本語教室に参加し始めた頃には、一方的に教えてほしいとの希望が強い。そこでは、支援者との上下関係が構築される。学習者の日本語レベルや学習歴が上がるにつれ、支援者からの援助を得ながら日本語ができるようになり、地域社会に十全的に参加する希望を示している。そこでは、地域日本語教室における活動にも主体的に関わるようになる様子を見せており、支援者と対等な関係が必要となってくる。Vygotsky (1978) の発達最近接領域理論では、大人の指導やより経験を持つ他者が学習主体の行為を方向付けるプロセスは足場作り (Scaffolding) と呼ばれる (Wood et al. 1976)。調査対象者のインタビューデータから、地域日本語教室における支援者は「足場作りをしてくれる人」、「対話を通して協力し合い、共同活動を行う人」(Wood et al. 1976; Wood, D. & Wood, H. 1996; Mostafa 2005) としての側面がある。

中国人結婚移住女性は、地域日本語教室に参加し始めた頃は日本語ができないが、地域日本語教室で自分より日本語能力の高い支援者との学習活動を通して日本語ができるようになり、支援者との共同学習活動という足場作りを経て、発達の最近接領域の幅 (一人でできることと他者の助けがあればできることとの間の差) がより縮められると見ることができ (張 2015a)。中国人結婚移住女性の地域社会への参加が十全的参加へと変化すると同時に、支援者との上下関係が弱まっていき、対等な関係が強まっていく。徐々に、支援者の助けなしに主体的に学習活動に関わるようになることが想定される。結果的に、支援者に頼らずに主体的に日本語学習活動を行おうとするものと考えられる。

本節の結論として、以下の 2 つを挙げる。1 つ目は、地域日本語教室において、学習者と支援者には上下関係と対等な関係が混在しているというものである。また、この混在は、支援者の個人的な資質や態度によって限定されるものではなく、学習の段階と関連して必然的に生じているものと考えられる。次に、上下関係と対等な関係が混在している要因として、地域日本語教室で行われた学習活動への評価、学習者の日本語レベル、学習ニーズが挙げられる。学習者が地域社会という実践共同体に主体的に関わるようになるプロセスにおいて、上下関係が弱まり、対等な関係が強まる傾向が見られる。

地域日本語教室における支援者との関係は、中国人結婚移住女性の地域社会における周辺の参加から十全的参加へと向かう時期において、上下関係から対等な関係への変化が確認できた。しかし、金、劉、方のような学習者から、地域社会に十全的参加を果たすための日本語を身に付けたいとの希望がうかがえた。それらの学習者は、地域日本語教室における援助が必要でなくなり、自律学習で高度な日本語を学習しており、地域日本語教室への参加をやめていったことが確認できた。次に、結婚移住女性の自律日本語学習について分析を行う。

6.3 自律学習に向かう日本語学習支援

本節では、自律学習ができるまでの過程、自律学習を促進する要素、結婚移住女性の自律学習と社会参加という3つの側面から自律学習に向かう日本語学習支援を分析する。

調査結果について、NVivo を用いて解析を行った。NVivo は質的分析を行うためのツールであり、NVivo を利用して、ノード²⁶の組み合わせですべてのコーディングを収集することによって、コーディングされたコンテンツ、またはコンテンツが入っている文脈が検索できる。また、データ分析の過程を記録できることから、なぜコーディングするのか、更に、その分析で何を深察するのかを明らかにすることができる。

6.3.1 自律学習ができる段階

自律学習ができる段階について以下のように調査結果をまとめ、分析した。NVivo で解析した結果について、調査対象者の話を取り上げて分析を行う。

「地域日本語教室の支援者からどのような日本語学習支援が得られますか」について聞き取りした内容を NVivo10²⁷で解析した。解析した結果、図 12-1 と図 13-1 が生成された。データは中国語であるため、図 12-1 及び図 13-1 は中国語の図となった。図 12-1 と図 13-1 の意味が翻訳された図は、図 12-2 と図 13-2 として表す。学習者の話で下線が引かれた部分は、筆者によるもので、もっとも調査結果と関連する話と考えられるものである（以下にも適用）。

図 12-1 は、「帮助」（日本語では「支援」と翻訳できる）という概念について関連を分析した結果である。

²⁶ NVivo を用いてコーディングする際に使った概念である。

²⁷ NVivo10 はバージョンである。

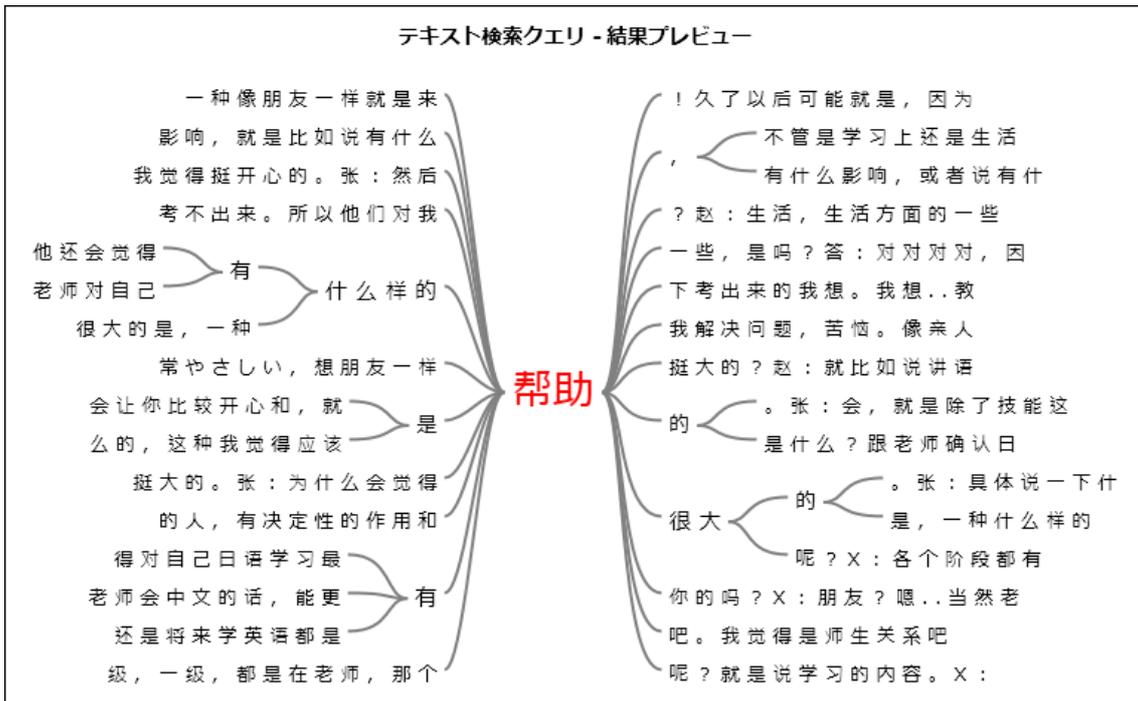


図 12-1 地域日本語教室における日本語学習支援

- ① 友達のようにあなたの学習を支援しているのですか。調査対象者：友達？はい・・・
- ② 例えば、どのような支援をされたのですか。調査対象者：生活、生活の面で。
- ③ 彼ら（先生たち）に支援されたおかげで、(N1に)合格しました。
- ④ （先生たちは）とてもやさしい、友達みたいに問題や悩みの解決を支援してくれて、親友みたい。
- ⑤ 来日したばかりの人にとっては、決定的で、大きく支援、機能してくれるのですが、徐々に、そんなに効果がある支援とは・・・その理由は。
- ⑥ 先生は中国語が分かるなら、もっと支援ができるということですか？調査対象者：うん。
- ⑦ 自分の日本語学習にもっとも支援が大きい。
- ⑧ どうして支援が大きいと思っていますか？調査対象者：例えば。
- ⑨ 将来英語の勉強にも役に立ちます。

図 12-2 地域日本語教室における日本語学習支援（日本語翻訳版）

分類したノードによると、支援者による様々な学習支援が行われており、「日本語の勉強」、「文化」、「生活」がキーワードとして抽出できる。

まず、キーワードの一つ目である「日本語の勉強」を見ると、学習者によって異なるニーズがあったこと、学習段階によって支援者から異なる支援が提供されていたことが分かる。さらに、文字化データを詳細にみると、翁は以下のように述べている。

最初『みんなの日本語』について勉強しましたが、N1に合格してから、先生が私の外来語について勉強したいというニーズを汲み取ってくれて、新聞や雑誌を読ませてくれています。また、外来語はあまり得意ではないので、それも勉強しています。私はN3、N2、N1と合格できたのは先生が助けてくれたおかげだと思います。

金は日本語学校に10週間通ったことがあるが、生活のための日本語を勉強したいというニーズに合わなかったためやめた。地域日本語教室に来た後、以下のように言った。

まずレベルチェックがあつて、先生に自分のレベルを知ってもらいます。そして、先生は私自身のことについて聞いてくれます。たとえば、私は英語が話せますので、英語が話せる先生が来てくれて一緒に勉強します。中国語が話せる先生が中国語しか話せない学生と一緒に勉強します。基本的にマンツーマンで勉強しますが、一対二の場合もあります。

沙は「一番大切なのは、先生の前で日本語を間違えたら、訂正してくれることです。一般の日本人だと、間違えても、意味が通じたら直してくれません。私は訂正してくれるほうがうれしいです」と言う。日本語の学習について、地域日本語学校の支援者が、学習者のニーズや希望に合わせて、日本語の学習について支援していることを確認できる。

学習者のニーズという点では、楽しめれば良いと思う学習者もいる。翁が「雰囲気がとても良いです。お茶を飲みながらおしゃべりしたりします」、沙は「楽しめれば良いので、日本語能力を上達したいと思っているのではなく、異国他郷で人とおしゃべりしたいと思ったのです」と述べている。

次に、「文化」の面においても、支援者からの援助が行われている。趙が「中国と日本の文化は違いますから、先生は日本人の立場から物事を考えて話してくれます。大変勉強になります」と文化面のことについて勉強していると述べている。沙も「日本の文化について知ることができます。先生の家遊びに行っただけではありません。日本の文化や子どもの教育について話しました」と話す。方は「先生は先生の家庭生活について話してくれて、

私は私の家庭生活について話します」と言った。

最後に、「生活」の面における支援も得られていることがわかる。ほとんど全ての調査対象者が生活の面においてどのような支援が得られたかについて語っている。金は支援者による支援がいかに大きな支援であったかを以下のように述べている。

はじめて先生と会ったとき、何か困ったことがあったら連絡してねと言ってくれました。日本語学校では考えられないことです。私は買い物に困っていると行ったら、連れて行ってもらいました。大変貴重な経験です。その他、食事に連れて行ってもらったこともあります。先生がいなかったら、本当に生活できませんでした。

「日本語の勉強」だけではなく、支援者から「文化」や「生活」の面における支援が得られることも大きな意味がある、地域日本語教室の特徴である。

留学生や技能実習生などの外国人と違って、結婚移住女性は結婚で来日したため、日本で家庭生活を営むことが所与となる。従って、日本語ができなくても、日本人の家族に関わることを避けられない。それは、家族という支援者がいる、ということの意味でもある。地域日本語教室における支援者の他、日本人の夫や姑による日本語の支援について語る対象者もいた。趙は「姑は敬語を教えてください。一週間に一回我が家に来てくれます。一緒に眼鏡を作りに行くときに、私の代わりに日本語で説明してくれました」と言い、翁は姑と同居しているため、「最初日本に来たときに、夫の仕事が忙しかったので、姑と一緒にいる時間がかなり長かったです。発音や日常会話を教えてください。『みんなの日本語』で勉強していました」と姑の支援について語った。方は夫が家でデザイナーの仕事をしているため、よく夫が漢字の読み方や意味、文章の作り方などを教えてくれると言った。しかし、他の調査対象者には日本人の家族による日本語学習支援は見られなかった。姑との関わりはほとんどない、夫による学習支援は不可能という回答が一般的である。

図 13-1 は、支援者から得られた支援を「作用」（日本語では「機能」と翻訳できる）という概念について関連を分析した結果である。図 13-2 によると、地域日本語教室の支援者による学習支援は「決定的」で「大きな」役割を果たしていることが分かった。また、支援者による援助は「足場作り」（Scaffolding）となっているものと考えられる。つまり、結婚移住女性たちのできないことについて支援者が援助を与えることでできるようになるのであり、徐々に一人でできることが増えていくと推測できる。

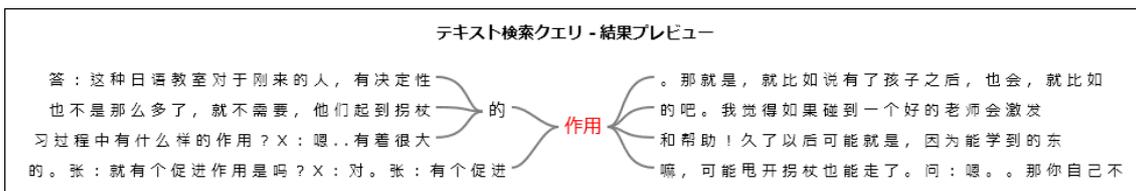


図 13-1 地域日本語教室における支援者の役割

- ① このような日本語クラスは、来日したばかりの人にとっては、決定的で、大きく支援、機能してくれるのですが、徐々に・・・
- ② そんなに依存しなくても良いようになりまして、必要でなくなりました。先生たちは「杖」のように助けてくれました。多分「杖」がなくても歩けるようになります。
- ③ どのような機能ですか？調査対象者：大きな機能です。良い先生は学習者の動機付けを高めてくれます。
- ④ 調査者：促進の機能ですか？調査対象者：はい。調査者：促進の機能、それは、子どもが生まれて、例えば・・・

図 13-2 地域日本語教室における支援者の役割（日本語翻訳版）

図 13-1 における「作用」（日本語では「機能」）は、具体的に個々の機能が挙げられている訳ではないが、李は「先生は勉強を好きにさせてくれるので、とても役に立ちました」と言い、金は日本語教室の支援者が自分に「網」をくれると語るなど、その後の自律学習への基礎として大きな役割を果たしていることが分かる。

新しいところに来るときに、「網」が必要です。先生は「網」をくれる人です。そうでなければ、目の不自由な人と同じようにどこに行けば良いのかが分からなくなります。
「網」や「網をくれる人」のおかげで、私はここで生きることができます。多くの人と知り合い、日本社会に踏み込むことができるのです。

更に、金は日本語教室の支援者を「杖」とも比喻しており、「日本語教室は来日したばかりの外国人には大変役に立ちます。先生たちは『杖』のように助けてくれて、『杖』を突いて歩きますね。いつか『杖』がなくても歩けるようになるけれど」と語った。

いずれも、初心者には必要であるが、後に不要になるというニュアンスを含んでいる。これはまさに「足場作り」（Scaffolding）としての機能を意味している。

インタビュー調査から、地域日本語教室において、「支援者による援助」は結婚移住女性の日本語学習を促進する重要な役割を担っていることが確認できた。次に、学習者と支援者との関係は学習者の地域社会における周縁的参加から十全的参加への移行について考える上で重要な視点であるため、結婚移住女性が支援者とどのような関係を築いているのかについて調べた。「支援者はあなたにとってどのような存在ですか」と質問した結果を NVivo10 でテキスト解析した。その結果に関しては図 14-1 と図 15-1 で表している。

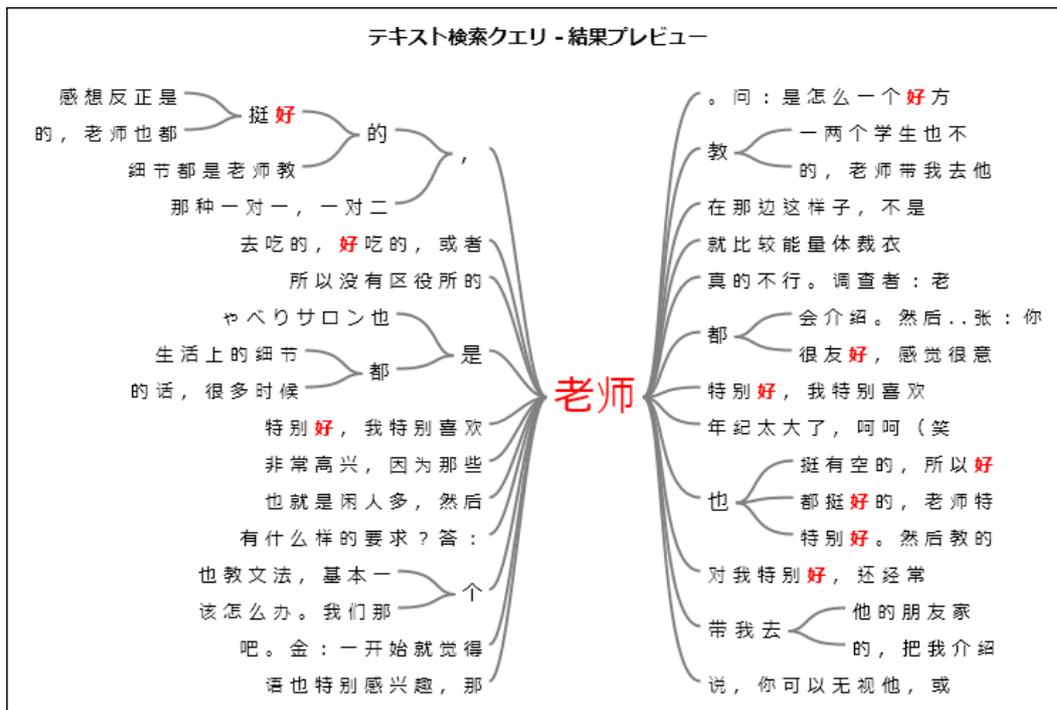


図 14-1 地域日本語教室における支援者

- ① 感想はとても良かったです。先生はとても親切で、私は大好きです。
- ② 細かいところについて先生に教えてもらいました。先生に連れてもらって、先生の友達の家遊びに行きます。
- ③ マンツーマンの先生や1対2の先生なら、ニーズに合わせてくれることができます。
- ④ 食べに行く、美味しいものを食べに行くのも先生に連れていってもらったのです。
- ⑤ 区役所（日本語教室）の先生がいなければ、本当に（勉強するのは）無理です。
- ⑥ おしゃべりサロンも先生に連れて行ってもらったので、先生の友達に紹介してもらいました。
- ⑦ 私はとても嬉しかったです。日本語教室の先生はやさしくしてくれて、いつも・・・
- ⑧ 学習者で暇な人が多いです。先生も時間を作ってくれることもできます。
- ⑨ 調査者：何か先生に期待することがありますか。調査対象者：先生は年を取っていますので（笑）、あまり共通の話題がありません。
- ⑩ 文法も教えてくれます。一人の先生が一人か、二人の学習者を教えるので、学習者はそんなに多くないです。
- ⑪ 先生にどうしたらいいですかと聞きます。先生は、「見ているだけです」と言えば良いと言ってくれました。
- ⑫ 最初の感想ですね。先生たちは友好的で、ちょっと意外です。
- ⑬ 日本語について興味を持って勉強します。先生がよく教えてくれます。

図 14-2 地域日本語教室における支援者（日本語翻訳版）

既に 6.2 で指摘したように、地域日本語教室において、支援者との関係は単なる上下関係でも、対等な関係²⁸でもなく、上下関係と対等な関係が混在していることが分かった。また、その上下関係と対等な関係の混在が結婚移住女性の地域社会における周縁的参加から十全的参加への移行において重要な役割を果たしていると考えられる。図 14-1 では、「老师」（日本語では「先生」）という概念を中心に分析する。この分析から「老师」は「好」と共起している傾向が見られる。「好」は中国語で実に多様な意味を持つが、図 14-1 の「好」は「親切」、「友好」、「満足」、「やさしい」などと理解することができよう。すべての対象者は支

²⁸ 上下関係とは「教える-教えられる」ことを中心とする関係であるが、それに対して、対等な関係は、上下関係を持たない友達のような関係である。

援者のことを「先生」と呼び、教えることによる上下関係が生まれやすいことを示している。その理由については、6.2.1 で分析した。一方、翁は「先生との交流はとても大切で、何でも相談できます。困難がある時に、子どものことで解決できない時に先生に相談します」と述べ、劉は「よく先生の家に遊びに行きます。日本料理を作ってくれます」と話しており、「先生」のことを友達のように思う対象者がいることも分かる。更に中国語の「朋友」（日本語の「友達」）でテキスト解析してみると、図 15-1 のような結果が現れた。

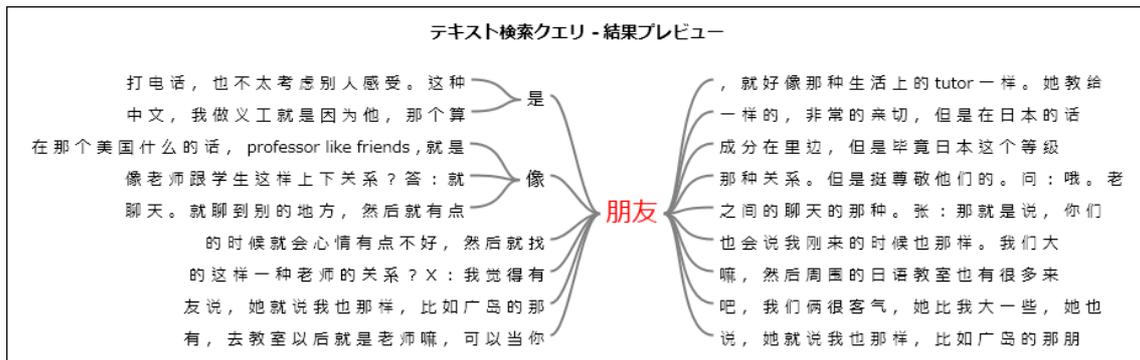


図 15-1 支援者は「友達」？

- ① あまり他人のように思わず電話してくれます。このような先生は友達、生活の tutor みたいに。
- ② 私が先生に中国語を教えます。ボランティアをするのも先生の影響です。友達のようなのですが、お互いに礼儀よくて、先生は私よりちょっと年上です。
- ③ アメリカでは、**professor like friends**、友達のように接してくれるけれど、日本では・・・
- ④ 先生と学生のような上下関係ですか？調査対象者：友達のような関係ですが、先生のことを尊敬しています。
- ⑤ 他のことについて話をするとき、友達のようにおしゃべりをします。
- ⑥ 友達がいないので、日本語教室では先生が友達になってくれます。また、中国や他の国からの学習者もいます。

図 15-2 支援者は「友達」？（日本語翻訳版）

図 15-1 で示したように、ほとんどの調査対象者も支援者のことを「朋友」（「友達」）と認める一方、実際支援者のことが「友達」に近いのか、「先生」に近いかは調査対象者によって異なっている。また、同じ調査対象者であっても、学習段階によって支援者との関係が

変化すると見られる。

黄は支援者を家族のように友達のように捉えており、以下のように述べている。

先生は私にとっては友達であり、家族でもあるという存在です。先生はとても親切で、優しく、友達のように助けてくれます。悩んでいるときも先生と相談します。家族のように、私のことを心配してくれて、よく電話してくれます。

その黄の話に対して、劉はアメリカのケースと比較して「アメリカでは、**professor like friends**、友達のように接してくれるけれど、日本では、先生はあまり open ではなく...（上下関係が感じられる）」と語った。1 回目の調査において、金は下記のように語っている。

年齢が離れているので、先生と呼びます。N1 を担当している先生は日本語学校の先生と変わらず、一方的に教えてくれるタイプです。問題集をコピーしてくれて、解答した後チェックしてくれます。受験勉強には必要です。

金は、その後、2 回目の調査の際に、「先生はよく外に遊びに連れて行ってくれます。時々電話してくれたりします。本当に友達のようで、**tutor** みたいです。日本語を教えてくれるだけではなく、他のことも教えてくれます」と答えている。

結婚移住女性と支援者との関係の変化は日本語の習熟度や日本語教室への参加の度合いとも関わっており（張 2015b）、上下関係と対等な関係の混在という地域日本語教室特有の特徴が、学習者の地域社会における十全的参加、つまり、自律学習ができるプロセスにおいて重要な役割を担うものと考えられる。

6.3.2 自律学習を促進する要素

調査対象者へのインタビュー調査から、地域日本語教室に通い、日本語が一定レベルに達してからは、地域日本語教室に依存しなくなる（地域日本語教室をやめていった）ことが分かった。日本語能力については、SPOT によって測定した結果を 6.2.1 の表 4 (p.65) に示している。

日本語能力の上達に従い、一人でできることが増えていき、日本語教室の支援者による援助がなくても自律学習ができるようになっていくものと見られる。調査を実施した際、地域日本語教室に参加し始めて数年後に黄と趙以外の 7 名の調査対象者が地域日本語教室に参加しなくなったことが分かった。インタビュー結果から、参加しなくなった理由として二つの点があげられる。一つ目は「ニーズの変化」、そして二つ目は「学習スタイルの変

化」である。

一つ目の「ニーズの変化」については、「一般的な日本語ではなく、より専門的な日本語を学習したい」という要望があることがインタビューでの話から明らかになった。例えば、金は「N1に合格してから、あまり日本語教室に行かなくなりました。お金を払っても、もっと専門性のある先生に教えてもらい、高度な日本語について訂正してもらえたらと思います」と言い、劉も「私のすでに知っていることについて勉強する必要がなく、助詞と弱い部分について勉強できたらと思います。自動詞、他動詞、助詞の使い分けは私の一番習いたい日本語です」と言う。方は「最初はとても良かったのですが、新しい学生が入ったらまたゼロから学びます。ですから、なかなかハイレベルになりません」と言い、ニーズが変わったこと及び地域日本語教室で勉強する限界を指摘した。

二つ目の「学習スタイルの変化」については、「一人でできることが増えていった」という点が明らかになった。つまり、日常生活の多くの場面で、日本語で表現できることが増え、一人で問題解決できる状況が増えていったということである。たとえば、方は「最初日本語会話はあまりよくできませんでしたが、最近本当に進歩しました」と言い、韓も「聞き取りが前よりだいぶよくなりました。基本的な日本語会話ができるようになったので、交流の障壁はあまりありません」と語った。

更に、日本語一定レベルに達した対象者は地域日本語教室に通わなくても、自分で日本語学習を行うことができるようになり、自律学習に移行することが確認できた。翁は下記の学習状況について述べた。

特に何かを勉強するという目的ではなく、テレビを見たりしています。もしわからない言葉があったら、辞書を引きます。なるべくテレビ番組やニュースをたくさん見て、気楽に勉強しています。

また、劉は以下のように述べている。

英語から日本語に翻訳する宿題があつて、専門の日本語を勉強しています。日常会話だけではなく。日本語は道具ですから、将来自分の専門性を活かして就職したいと思います。授業中にわからないことがあつたら、自分で調べたり、本を読んだりします。

劉は大学の研究生から大学院生になって、専門用語などを含む高度な日本語能力を身につけられるように勉強している姿勢を示した。沙は子育てをしながら、自営業をしている夫の手伝いをしている。「日本語はまだただけれど、日常生活は問題ないです。分からな

いことについて勉強します」と語った。金は地域日本語教室に通って、2年未満でN1に合格できた。

N1に合格してから、教えられる先生がいないようで、行かなくなりました。行っても、以前勉強した内容を再度勉強するだけです。あまり意味がありません。日本語教室は来日したばかりの外国人には大変役に立ちます。先生たちは「杖」のように助けてくれて、「杖」を突いて歩きますね。いつか「杖」がなくても歩けるようになるけれど。自分で本を読んだりして、勉強したい内容について勉強しています。

金は以上の話をしながら、調査者に最近使っている2冊の教材を見せてくれた。かなりレベルの高い教材で、ビジネス日本語と文章の作り方に関する教材であった。方も自主的に勉強しているようで、「午前中2時間、午後2時間、夜2時間勉強しています」と話した。

結婚移住女性自身のニーズの変化が学習スタイルの変化を誘導し、自律学習を促すことが明らかになった。

6.3.3 結婚移住女性の自律学習と社会参加

自律学習が可能な日本語レベルになることは、彼女らの日本語学習の完成を意味するわけではない。日本語学習自体が彼女らの目的なのではなく、日本語の進歩は、あくまでも日本語を使って就職したり、大学院へ進学したりと社会へ踏み出す目的に向かった手段である。結婚移住女性たちは、最初は地域日本語教室における支援者からの援助を得て日本語が上達していき、徐々に一人でできることが増えていったのである。その後、支援者の援助がなくても自律学習ができるようになった。それとともに、地域社会に主体的に関わる過程において、就職、育児、進学等と中心的な役割を担うようになり、十全的参加をしていくことが確認できている。例えば、黄は現在飲食店のアルバイトをしていて、将来自分の店を開きたいとの希望がある。趙は工場でアルバイトをしているが、「仕事中に中国人には中国語で話して、日本人には日本語で話します。日本語がもっと上手になってから、保険（外交）員の資格を取って保険員になりたいと思います」と言った。翁は子育てをしながら、工場でアルバイトをしている。「子どもが学校から持ってきたプリントを読んで、分からないときに辞書で調べます。ママ友の活動が多く、お母さんたちとの交流もしています」と話した。劉は大学院生になったが、中国語講師や大学院のティーチング・アシスタント、リサーチ・アシスタントもやっている。地域の祭りや小さなコンサートにも積極的に参加している。沙は以下のように述べた。

最初日本に来たときに、友達もいなくて寂しかったです。日本語教室に来て、友達がたくさんできて、先生とも交流できて、日本語が上手になりました。それからアルバイトを始めたのです。いま子育てをしているため、子どもの先生やママ友会のお母さんたちとも交流しています。

李はまだ日本語レベルが低いが、経済的な理由より長時間工場アルバイトしなければならず、地域日本語教室での勉強が続かない状況である。金は「(日本語教室を通して)たくさんの人と知り合うことができ、日本社会へ踏み出したのです。N1に合格してから、次に仕事を探しました。いまは中国語講師や英語講師をやっている、時々翻訳の仕事もします」と語った。方は通訳案内士の資格取得に向けて日本語を勉強している。韓は工場のアルバイトをしていて、「家に引き込まれるのは良くないから、仕事がしたいです」と話した。

以上のように、調査対象者は自律学習ができるようになってから、社会へ十全的に参加する姿勢、またはしようとする姿勢を示すようになる。どのようにして自律学習ができるようになるのか、そして、どのようにして社会へ十全的参加をするのかについては図16のように表すことができる。

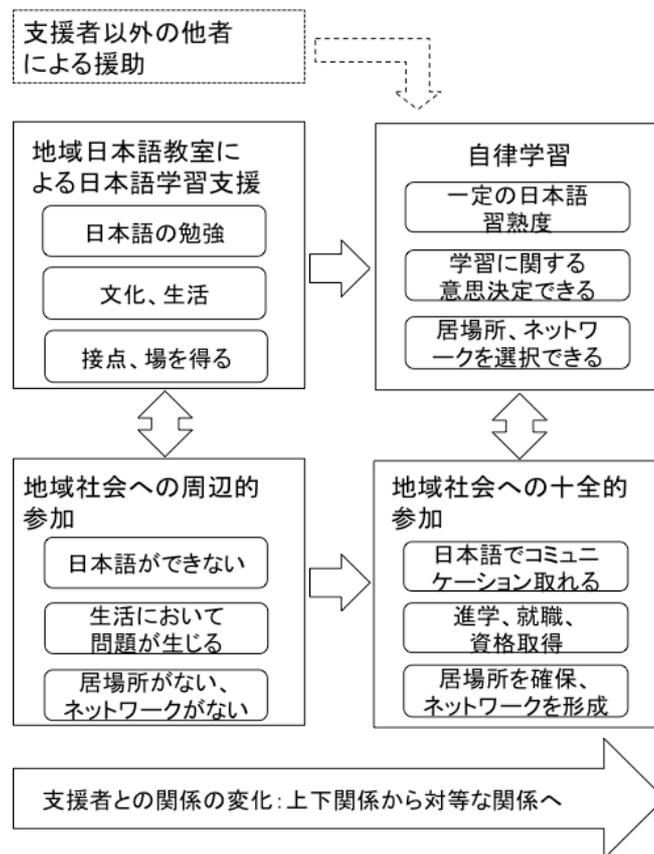


図16 結婚移住女性の地域社会への十全的参加

図 16 にまとめたように、結婚移住女性は来日当初、生活のあらゆる場面において日本語ができないことによる問題が生じており、居場所がない、ネットワークがないと感じていた。この問題の解決に向けて、地域日本語教室に参加するようになる。そこで支援者による日本語学習支援が行われ、具体的には日本語そのものの学習に加え、文化と生活の面における支援を受ける。また、支援者により、日本人との接点や地域日本語教室という場を与えられる。日本語教室における支援者以外の姑や日本人の夫による援助も見られるものの、それらの支援は、ほとんどの調査対象者に当てはまらないが、結婚移住女性としては、支援が得られることが必要である。当初は、多くの対象者が日本語の問題によってまだ社会に溶け込めず、周縁的参加にとどまっている。日本語が一定レベルに達してから、つまり、日本語を使って自由に日常生活を送ることができるようになると、日本語教室には依存しなくなる（地域日本語教室へ行かなくなる）。日本語学習が終わるのではなく、自律学習を通して日本語の学習は続く。ここでは、自分の希望や期待を持ち、学習目標を設定し、学習時間を確保するよう学習に関する意思決定がなされている。そして、居場所やネットワークを選択できるようになる。自律学習は十全的参加を促し、主体的に地域社会に関わるようになる。具体的には、結婚移住女性は日本語でコミュニケーションが取れて、進学、就職、資格勉強など、自分の役割を果たすようになる。また、居場所を確保し、ネットワークを形成する。その経路において、支援者との関係には変化が見られ、上下関係から対等な関係へと転換していく傾向が見られる。支援者との関係の変化は結婚移住女性の地域社会における周縁的参加から十全的参加への移行に連動するものと考えられる。結婚移住女性の地域日本語教室における学習及びその後の自律学習は、周縁的参加にとどまっている対象者が地域社会に対して十全的参加をしていくための土台である。

6.4 本章のまとめ

本章では、地域日本語教室における日本語学習支援の変化について調査を通して考察した。具体的には自律学習支援を考える手掛かりとなる結婚移住女性と支援者との関係構築から課題を見出し、その後、自律学習に向かう日本語学習支援について検討した。

地域日本語教室において、学習者と支援者との関係は単なる上下関係や単なる対等な関係ではなく、上下関係と対等な関係が混在していることを明らかにし、また、その混在は学習者の学習段階と関連して必然的に生じているものであることを示した。特に、学習者の地域社会における参加が、周縁的参加から十全的参加へと移行する段階において、支援者との上下関係が弱まっていき、対等な関係が強まっていくことが確認できた。学習者と支援者との関係の変化は自律学習に向かう学習支援を検討する際に大きな示唆を与えてい

る。学習者は地域日本語教室における支援者の足場作りによって徐々に日本語が上達するのであり、その後、日本語習熟度が一定レベルに達すると自律学習ができるようになることがうかがえ、更に、自律学習を経て地域社会へと十全的参加をしていくことが確認できた。

グローバル化が進む現在、同じように結婚で来日した中国人移住女性でも、日本語学習の動機付けやニーズは異なり、結果として地域日本語教室に求められることにも多様性があることや、発達段階が違うことが分かった。結婚移住女性は地域日本語教室で支援者による援助を受け、その後自律学習ができるようになり、高度な自律学習が持続するプロセスにおいて、地域社会における参加が周縁的参加から十全的参加へと移行することが確認できる。周縁的参加段階で彼らがぶつかる日本語問題は、共通の、基礎的なものであることが多く、生活者且つ日本語教育の専門家ではない支援者の支援が可能である。また、生活面、文化面の支援も、生活者としての支援者による支援が有効である。十全的参加を志向する段階では個々の、個別の課題に対応しなければならなくなる。例えば、自己紹介が必要な段階では、基本的な語彙で、簡単な文法理解で可能であるが、難しい書類を作成したり、意見を述べたりする段階になると、個々の課題に対応する必要性が生じるので、学習者が自律的に自己の課題に対応できなければ、地域日本語教室で複数を一度に一人の支援者が指導するような形では難しい。

第7章では、一人の調査対象者から協力を得て、ケーススタディーを通してその対象者の自律学習及び地域社会への十全的参加を描くことを目指す。

第7章 十全的参加とその段階での支援 ―他者支援から自律学習へ―

本章は結婚移住女性が地域社会に十全的参加に向かう時期の他者支援から日本語自律学習への変化を検討するものである。具体的には、ケーススタディーを通して一人の結婚移住女性の地域社会への十全的参加の経路を描く。次に、これまでの結婚移住女性に対する調査を踏まえて地域日本語教室の活動システムについて考察する。最後に、地域日本語教室における教室活動を録音し、留学生の家族に対する質問紙調査及び半構造化インタビューを行う。留学生の家族に対する調査を参照し、留学生の家族と結婚移住女性とに共通する課題から、今後の課題を見出していくとともに、日本語学習支援を地域社会参加に向けての支援と位置付ける視点の重要性を確認していく。

7.1 調査の概要

7.1.1 ケーススタディー

調査対象者、金の協力を得て、2016年4月に半構造化インタビューを3回行った。金の事例を取り上げて、地域社会への周縁的参加から十全的参加²⁹へのプロセスを描く。3回目のインタビューは、主に2013年6月から2015年2月に亘って行った2回の半構造化インタビューについての確認である。2016年4月のインタビューに関しては、録音データを取っていない。

7.1.2 地域日本語教室における教室活動の記録

2015年11月10日に、福岡市西区にある地域日本語教室の協力を得て1コマ（45分）の授業を録音した。得られたデータについて文字起こしを行い、分析と考察を試みる。文字化したデータは付録資料の pp. 219～225 を参照されたい。なお、録音データが取れた地域日本語教室は、本研究の調査対象者である結婚移住女性は参加していない。主に、留学生の家族が参加している教室である。

授業の様子について、図17で示す。個人を特定できないよう、顔をモザイク処理することにした。

²⁹ 「周縁的参加」及び「十全的参加」の定義については p. 6 を参照。



図 17 地域日本語教室における授業の様子

7.1.3 留学生の家族に対する調査

7.1.2 で録音した地域日本語教室に参加している 4 名の留学生の家族に対して質問紙調査及びフォローアップインタビュー調査を実施した。

地域日本語教室に参加している生活者としての外国人は結婚移住女性だけではなく、様々な目的で来日している外国人住民が含まれる。例えば、結婚移住女性と同じように結婚で来日しているという意味では「家族滞在」の資格を持つ留学生の家族をあげることができる。4 名の留学生の家族の属性について表 7 で示す。

表 7 留学生の家族の属性

仮名	性別	国籍	母語	学歴	職業	日本語レベル
Ta	女	インド	英語	大学	主婦/英語教師	初級
Wei	女	中国	中国語	大学	主婦	中級
Sa	男	スリランカ	シンハラ語	大学	主夫	初級
Li	女	中国	中国語	大学	主婦	初級

表 7 に示しているように、調査対象者 4 人とも学部卒で、学歴が高い。また、「家族滞在」の資格で来日しているため、就業・就学しておらず、主婦/主夫をしていることがわかる。4 人の調査対象者に対する質問紙調査の項目は中国語、日本語、英語の 3 ヶ国語で実施した。詳細については以下の表 8 に記述する。

表 8 留学生の家族の日本語教室に関する調査項目

<p>1. 日本語クラスになぜ参加しようと思いましたか。</p> <p>1. Why did you want to participate in the Japanese language course for international students' families?</p> <p>1. 你为什么选择参加留学生家属的日语课？</p>
<p>2. この日本語クラスに参加して、ご自身（日本語能力、考え方、日本語コースに対する見方等）が変化したと思うことがありますか。</p> <p>2. Do you think that something has changed in yourself (your Japanese skills, your ways of thinking, your views on Japanese course, etc.) since you participated in this Japanese language course? If you do, please specify what it is.</p> <p>2. 参加日语课以后, 你觉得你自己有变化 (比如日语能力, 想法, 对日语课的看法等等) 吗？</p>
<p>3. あなたご自身の変化に最も影響を与えたものは、日本語教室の中で何だったと思いますか。</p> <p>3. Among many factors in the Japanese language course, what do you think is the most influential factor on your changes?</p> <p>3. 你觉得是什么让你有这些变化？</p>
<p>4. 日本語支援者との日本語会話の中で、これまで最も印象に残っているやりとりについて聞かせてください。また、なぜそれが最も印象に残ったのですか。</p> <p>4. In this Japanese language course, you have had a number of opportunities to talk with tutors. What is the most memorable conversation you've ever had? Please specify what kind of conversation it was and what made it so memorable.</p> <p>4. 到目前为止和日语老师有过很多对话和互动, 可以说一说你印象最深的对话和互动吗? 为什么它会让你觉得印象深呢?</p>
<p>5. 最後のプレゼンの経験を通して、新しいことを学んだとすれば、それは何でしたか。</p> <p>5. Through the experience of preparing your oral presentation, you may have learned something new about delivering an oral presentation in the foreign language. What do you know now about doing an oral presentation that you didn't know before participating in this course?</p> <p>5. 通过最后一次口头发表的准备工作, 你应该学习到了很多关于用外语进行发表的知识。关于进行一次口头发表, 你以前不知道, 现在学习到的知识有哪些呢?</p> <p>6. 日本語教室で学んだことの中で、実際の生活に役立つことができましたか？</p> <p>6. Is there anything that is useful for your daily life by study in the Japanese course,</p>

what is that?

6. 日语教室里学习到的知识里，你觉得有对日常生活有用的知识吗？它们是什么呢？

7. 日本語クラスはあなたにとってどのような場所ですか。

7. What kind of place is it for you? Please share your thoughts.

7. 日语教室对你来说是什么样的一个地方，请跟我们分享你的想法。

この調査項目に示したように、留学生の家族が地域日本語教室に参加してどのように変化するかを調査した。また、Wei、Sa、Li に対してフォローアップインタビューを行った。フォローアップインタビューのデータについて、付録資料の p227～p236 を参照されたい。

7.1.4 複線経路等至性アプローチ

調査対象者の金に対するケーススタディーのデータについては、TEA (Trajectory Equifinality Approach : 複線経路等至性アプローチ) を用いて分析を試みる。

M-GTA は現象の構造を捉えているため、結婚移住女性がどのように日本語を学習しているのかを分析する際に有効であるが、日本語を身につけると同時に地域日本語教室から地域社会へ参加していくプロセスを捉えるのに不十分である。この点において、TEA の「時間が持続する中での対象や現象の変容プロセス」(境 2015: 193) を捉える方法論が応用できるのではないかと考える。TEA は時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようとする文化心理学の新しいアプローチで、人生の理解について、構造ではなく、過程を理解しようとする点に特徴がある (サトウ 2015)。TEA に関わるいくつかの概念について説明を加える。等至性とは、異なる経路を辿りながら類似の結果に辿りつくことを示す概念である。複線経路とは、一つの等至点までの経路の多様さを表す概念である。サトウ (2009) は、当事者がある選択の岐路に立ったとき、提示された経路を自分自身の辿ってきた経路や経験と重ね合わせ、ズレや異なりや似通っている部分を確認しながら、今後の選択を考えるヒントを与えると提示している。本研究では、「十全的参加」を等至点として設定することによって、時間とともに、十全的参加に至る経験を明確に捉えることができるのではないかと考えた。

近年 TEA を用いて分析される研究が増加してきた。例えば、日本語教育実習に参加した学生の参加過程と意識変容について、三枝 (2016) は実習生の変容がどのような社会的文脈のもとで起きたのかを時間的視点を含めた過程に注目し TEA で分析を行った。一人の調査対象者に大学入学からインタビュー時までの日本語教育や将来像について半構造化イン

インタビューを 3 回行い、データ収集をした。等至点を「将来像を具体化する」という点に設定し、分岐点を「海外語学研修参加」、「海外実習に参加する」、「先輩から雇用環境を聞く」という 3 つの点に設定した。また、「日本語教育コースを登録する」、「海外教育実習に申し込む」、「海外実習に参加する」ことを必須通過点として設定し、実習生の選択を後押しする社会的要因の「社会的助勢」及び実習生選択を妨げる社会的要因の「社会的方向付け」を抽出して TEM 図を描いた。TEM 図からは、個人の将来像が具体化するまでのプロセスが以下のように明らかになった。

個人の歴史とその背景にある社会的文脈、個人的文脈との関係性を『社会的助勢』、『社会的方向付け』として視覚的に提示した。『社会的助勢』、『社会的方向付け』の分析から、『制度』『重要な他者』『其の他の環境や経験』という要因が経路選択に影響していることが明らかになった。

(三枝 2016: 28)

以上記述したように、TEA は個人の内面の変容プロセスを描く研究に用いられることが多い。本章では、TEA を地域社会への周縁的参加から十全的参加への経路を描くために、一人の調査対象者の金に対する 3 回の半構造化インタビューによって得られたデータの分析に関して有効であると考えられる。

7.2 地域社会への十全的参加

地域社会への十全的参加については、調査対象者の金から調査協力が得られたため、金に対するケーススタディーを行う。ケーススタディーを通して、金の地域社会への十全的参加の経路を描く。

7.2.1 TEA に基づく「十全的参加」

サトウ (2009) は、当事者がある選択の岐路に立ったとき、提示された経路を自分自身の辿ってきた経路や経験と重ね合わせ、ズレや異なりや似通っている部分を確認しながら、今後の選択を考えるヒントを与えると提示している。そこで、「十全的参加」を等至点として設定することによって、時間とともに、十全的参加に至る経験を明確に捉えることができるのではないかと考えた。図 18 は金の来日前の日本語学習経験から、来日してどのような経験をして自律日本語学習ができるようになり、そして地域社会にどのように十全的参加を果たすかについて描くものである。

等至点 (Equifinality Point: EFP) とは多様な経験の経路がいったん収束する地点であり、

研究者の研究目的でもあると理解できる。本節では、「十全的参加」を等至点 (Equifinality Point: EFP) として設定する。両極化した分岐点 (Polarized Equifinality Point: PEFP) とは研究者自身が設定した等至点に対して反対の現象のことを指し、ここでは「周辺の参加」が両極化した分岐点にあたる。分岐点 (Bifurcation Point: BFP) はある選択によって各々の行為が多様に分かれていく地点であり、「地域日本語教室をやめる」などの分岐点が示される。非可逆的時間とは人間が時間とともにあることを表す概念である。必須通過点 (Obligatory Passage Point: OPP) とは論理的・制度的・習慣的にほとんどの人が経験せざるを得ない経験のことであり、ここでは「地域日本語教室で日本語を身につける」がこれにあたる。

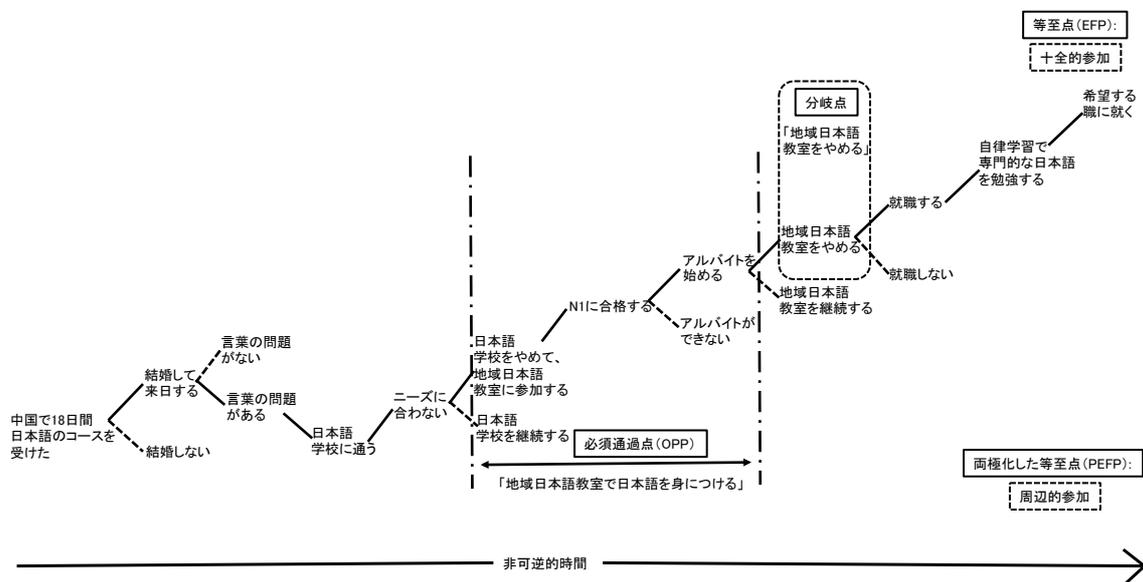


図 18 調査対象者の金の地域社会における十全的参加に至る経路

金は来日する前に、中国で18日間日本語のコースを受けた。日本人の夫と結婚して来日したが、家庭では英語を話している。一方、家庭以外のところで英語が通じないため、言葉の問題を痛感している。日本語を勉強したいとの希望で、日本語学校に通い始めた。しかし、日本語学校は大学や大学院に進学したい留学生のために日本語の授業が行われており、自分のニーズに合っていないと考え、日本語学校を退学した。友達の紹介で地域日本語教室に参加し始めた。地域日本語教室に通って2年未満でN1を取得した。N1に合格してから社会に出て日本語を使ってみようという思いが強くなり、コンビニでアルバイトを始めた。また、地域日本語教室では、生活をするのに困らない程度の日本語学習支援が中心に行われていることから、N1に合格した後の受講生への対応がなされていないため、アルバイトを始めたのとほぼ同時に、地域日本語教室には参加しなくなった。金は来日する前

に海外で修士号を取得しており、コンビニでアルバイトをするより、学位を生かせる職に就きたいと思い、独学で専門的な日本語を勉強し始めた。

このように、結婚移住女性の一人である金の日本語学習経験を地域社会への「十全的参加」(等至点：EFP)、「地域日本語教室で日本語を身につける」(必須通過点：OPP)、「日本語教室をやめる」(分岐点：BFP)という経験を軸にして類型化した。金の十全的参加に至る経路は、結婚移住女性の地域社会における十全的参加に向かう経路の分析に多くの示唆を与えると考える。

7.2.2 地域社会へ十全的に参加するための日本語自律学習

金の場合、日本語学習自体を目標とする時期に、地域日本語教室で支援者による足場作りを得られて徐々に日本語学習ができるようになっていった。つまり、他者支援が必要であった。その後、日本語が一定レベルに達した後、自律的に学習ができるようになったことが確認できるが、その時期は同時に更に高い目標を立てた時期でもある。つまり、就職したり、資格勉強したりするなど、高度な目標を実現させていくためには、高度な日本語の知識を身につけていく必要がある。しかし、地域日本語教室は来日初期の外国人のために、生活に最低限必要な日本語学習の支援を提供しているところが多く、高度な日本語学習の支援を提供することは難しい。そのため、ニーズに合わない地域日本語教室をやめることになるが、それは結果として自律学習を誘引している可能性がある。

一方、自律学習ができるようになった調査対象者からも「専門日本語学習についても自律学習だけでは難しい部分があるので、やはり誰かに教えてもらいたいところがあります。しかし、そのような人がまだ見つかっていません」という声が上がっており、結婚移住女性のニーズは多様化しており、特に日本語学習の熟練者に対する学習支援について再検討する必要があるだろう。日本語が一定レベルに達した調査対象者は更にステップアップしたいという希望があり、地域社会における十全的参加(就職、資格勉強や進学など)に際して、高度な日本語指導を求める傾向がある。しかし、地域日本語教室で活動しているのは非専門家のボランティアが多く、地域日本語教室での日本語学習支援に限界があることは否めない。自律学習でハイレベルな日本語を勉強し続ける調査対象者はいるものの、やはり誰かに助けられたほうが良いと思う調査対象者もいる。

青木・中田(2011)は学習者の自律を学習者オートノミーと言い、特に地域における「生活者としての外国人」の日本語学習支援について、学習者オートノミーの発達を支援する方法を検討すべきであると指摘している。学習者オートノミーとは自分の学習に関する意思決定を自分で行う能力であるとされる。つまり、学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を自分で選ぶことと捉えられる(青木・中田

2011)。結婚移住女性には地域日本語教室の支援者による支援を通して、日本語が一定レベルに達した後、次第に学習目標をはっきりさせ、学習リソースを探し、自己のペースで勉強する傾向が見られる。それらの結婚移住女性は地域日本語教室で学習者オートノミーを育てることに成功していると言えるだろう。

多文化共生を進めていこうとする日本社会においては、中国人結婚移住女性のような「生活者としての外国人」も、地域社会に、十全的参加を果たすことが期待される。第 6 章の調査を通して、地域日本語教室では、足場作り(scaffolding)のような支援活動が学習者の日本語学習を促すことがわかった。また、支援者による日本語学習支援を通して、徐々に自律学習ができるようになり、次第に地域日本語教室に参加しなくなるが、それと共に、地域社会に十全的に参加するようになることが確認された。それらの基礎をなす支援者による援助は外国人の自律学習及び地域社会への十全的参加につながると評価できる。地域日本語教室における教室支援活動のシステムを明らかにすれば、自律学習支援の方法論を分析するのに役に立つ。

7.2.3 地域日本語教室における活動のシステム

これまでの結婚移住女性に対する調査を踏まえて、自律学習支援の方法論を分析するために、活動理論を枠組みにして支援者と学習者が構築した教室活動のシステムについて考察する。2.4 で述べたように、活動理論は集団的な創造活動を解釈する理論であり、「道具」、「主体」、「対象」、「ルール」、「コミュニティ」、「分業」、「成果物」という概念が活動理論のシステムになる。2.4 の図 5 (p21) で活動理論のシステムを示した。

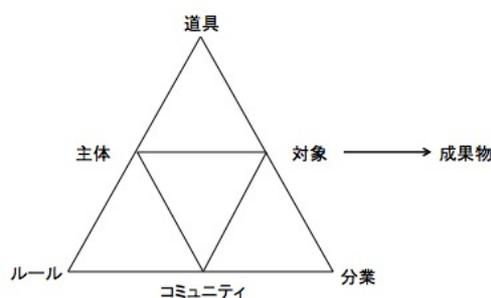


図 5 活動理論のシステム ((エンゲストローム 1999) より作成)

地域日本語教室の活動システムを図 18 に記述する。以下、二重下線の部分については、図 19 に出てきた概念である。

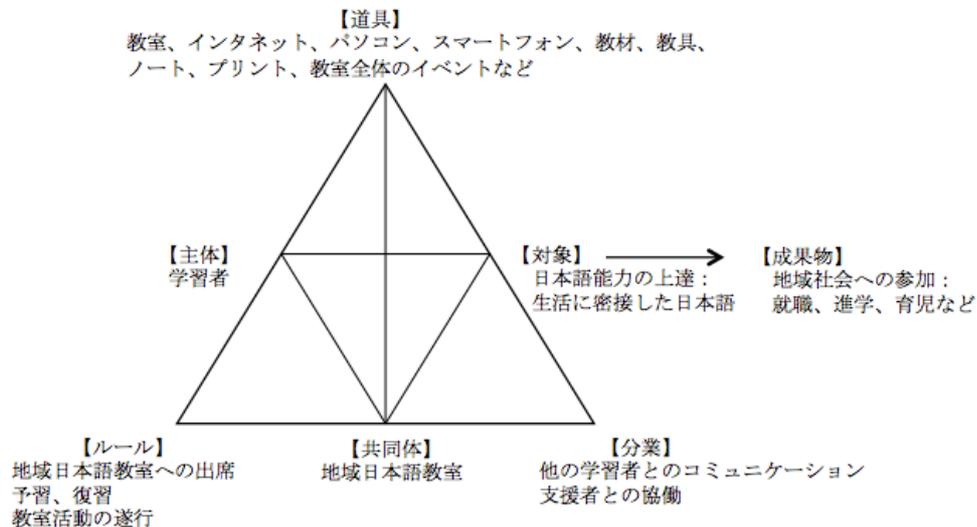


図 19 地域日本語教室の活動システム ((エンゲストローム 1999) を基に作成)

図 19 に記述したように、まず、地域日本語教室の【主体】は学習者である。【共同体】は地域日本語教室の全体である。学習者は様々な【道具】によって、【対象】に取り組み、さらに【成果物】を挙げる。【道具】とは、地域日本語教室が教室活動を行う場所である教室、活動中に使用するインターネット、パソコン、スマートフォン、市販の教材や支援者が作成した教材・プリント、教具、学習者のノート、教室全体のイベントがある。例えば、活動中に即時にインターネットを利用してわからない単語を検索したり、パソコンを持ち込んで活動を行ったりすることがある。また、スマートフォンの日本語学習アプリで練習する様子もよく見られる。さらに、活動の内容に関して、学習者は、市販の教材や支援者が作成した教材・プリントを利用して文法や語彙を学習し、活動中にノートを取る。また、お茶会のような教室全体のイベントもある。

また、地域日本語教室で学習する際には、いくつかルールがある。自由度は高いが、できる限り地域日本語教室への出席が求められている。また、参加中に教室活動を遂行し、授業に参加する前に予習し、参加後に復習をすることが望まれている。それらの【ルール】は全て強制的ではないことが地域日本語教室の特徴と言える。

次に、【分業】について紹介する。地域日本語教室における教室活動は教師による一斉授業ではなく、小人数のグループ活動やマンツーマンの活動がメインになる。そのため、他の学習者とのコミュニケーション及び支援者との協働が活動の主な内容になる。例えば、

他の学習者や支援者とのロールプレイを行ったり、お互いの文化紹介を行ったりすることがある。

その他、活動の【対象】として学習者の日本語能力をあげることができる。学習者は日本語能力の上達を求めており、具体的に、生活に密接した日本語を学習したい、友達を作りたいなどの要望がある。それは活動の対象となる。

最後に、【成果物】として挙げているのは地域社会への参加である。具体的に就職、進学、育児などが考えられる。第6章で論述したように、学習者は日本語レベルが上達して、次の目標が見えるようになっていた。その後、就職する、大学院へ進学する、育児を行うことなど、地域社会で活躍する様子が確認できた。

以上、活動理論を用いて地域日本語教室における教室支援活動のシステムについて考察した。自律学習支援の方法論を考える際に、教室支援活動のシステムが参考となる。自律学習が進んだ段階の学習者が教室活動の主体となっていることが特徴であり、支援者により知識を一方的に教えられるのではなく、学習者自身が達成したい目標を設定する。つまり、対象及び成果物を明確にしておき、日本語能力を上達するという対象に向かい、徐々に地域社会へ参加するという成果を作り上げるようになる。そのため、自律的に学習の道具を利用することが必要となる。利用の仕方や具体的なタスクへの対処の仕方において支援者より足場作りが行われているが、より多くの道具を利用すること、及び頻繁に利用することが自律学習を促す。最後に、地域日本語教室へ出席することや、教室活動を遂行することといった地域日本語教室のルールを守り、他の学習者や支援者と相互作用を行うことが自律学習の前提ともなる。6.3.3における図16 (p82) とも関連しているが、学習に関する意思決定が自律学習を行う経路において必要不可欠である。

7.3 日本語学習支援の位置付け –留学生の家族との比較を通して–

7.2を踏まえて、支援者による足場作りが日本語学習を促すこと、及び日本語学習が地域社会への十全的参加経路の一部であることを留学生の家族のための地域日本語教室において検証する。さらに、留学生の家族との比較を通して、留学生の家族と結婚移住女性との共通の課題を発見して、日本語学習支援が地域社会への十全的参加に向けての支援と位置付ける視点の重要性を確認する。そのため、本節では地域日本語教室における活動を録音して、そのデータについて詳細に分析する。録音データの文字化データについては付録資料の p217～p223 を参照されたい。さらに、その地域日本語教室の参加者である留学生の家族に対して、質問紙調査及びフォローアップインタビュー調査を行う。フォローアップインタビューの文字化データについては付録資料の p227～p236 を参照されたい。

7.3.1 日本語初級学習者に対する日本語学習支援

まず、録音データの背景及び学習者の情報について紹介する。録音した当時、学習者の **Mo** はチュニジアから来日して数ヶ月で、日本語初級学習者であった。地域日本語教室に通いつつ、アルバイトを始めた。母語はアラビア語であり、フランス語も話せる。

時間：2015年11月10日

場所：福岡市西区にある地域日本語教室

参加者：日本人支援者1名、中国人支援者3名、学習者1名

活動内容：カタカナの復習、買い物の会話ができるようにロールプレイをする。詳細については表9 教室活動の教案に示す通りである。

表9 教室活動の教案

目標	カタカナの復習をする。カタカナができない学習者は今後取り組むようにする。 簡単な買い物会話ができるようにする。	
導入語彙	コンビニ、自動販売機、喫茶店、スーパー、コーヒー、お弁当、	
文法項目	① ～はどこ・どちらですか。②～はいくらですか。 ③ ～をください。 ④ほしい／たい	
配布物	教材プリント（文法と練習）、世界地図	
時間	内容	備考
14:50 (10)	カタカナ読みの確認（カタカナ世界地図配布） ★地図を使って学習者と支援者コミュニケーション	学習者のカタカナの読みレベルチェック
15:00 (30)	文法学習 教材プリントを見ながら、買い物の時よく使う文法を学習する。 お金を数える 千円、五千円の紙幣と1、5、10、50、100、500円のコインを用意する。	学習者のレベルによって練習5まで進む
15:30 (40)	ロールプレイング プリントを見ながら、学習者と支援者二人一組みでコンビニ、スーパー、ドラッグストア、フリーマーケットという四つの買い物の場面についてのモデル会話を練習する。 練習が終わったら、ロールカードを使って、ロールを変えながら新しい会話を練習する。 チーム全体で一人一枚ずつロールカードを引いてもらい、新しいペアで新しい会話を練習する。（暫定）	数字の読みレベルチェック 学習者のレベルに応じてモデル会話の難易度を考慮に入れて上で進み方を決める。
16:10 (5)	全体活動：チーム全体で今後の希望・予定を話し合い、チーム活動調整の参考にする。 ① 日本語クラスに何を求めているか ② 外での活動についての希望（暫定）	進行時間に応じてするかどうかを決める。
16:15 (5)	③ 1月19日の全体会での希望	

表 9 の教案からわかるように、調査した地域日本語教室では、授業の流れや教材は支援者と学習者が一緒に決めることが多く、学習者の反応や進み具合によって次回の授業の内容を考えるのである。

第 5 章と第 6 章で確認した通り、地域日本語教室の支援者による足場作りが重要な役割を果たし、学習者の日本語学習を促進することが明らかになった。また、多様な足場作りが行われていることが確認できた。本節では、教室活動における足場作りについて、「確認」、「情報の補足」、「議論」が見られている。詳細については下記のように例をあげながら分析していく。

(1) 確認

支援者による「確認」は頻繁に行われている。このような確認は学習者の思考に刺激を与えていることがわかる。以下、学習者と支援者がコンビニで買い物のロールプレイを行う際に取れたデータである。学習者は「Mo」、支援者は「Ki」、「Mi」という仮名で表す。括弧内及び下線部は引用者によるものである。括弧内の部分は引用者が補充する部分であり、下線の部分は引用者による強調箇所である（以下にも適用）。

Mo : いらっしゃいませ。こんにちは。126 円が一点、369 円が一点、539 円が一点 (Ki が一緒に読んでいる)、よんひゃく？

Ki : よんひゃく。

以上示したように、学習者と支援者がその会話の途中でも、学習者の間違えた日本語に対して支援者が確認を行っている。

Mo : 467 円 (数字が正しく言えた) がいってん、ご...ごけい 4 点。

Ki : The total.

Mo : The total of what you bought. ごうけいで 1501 円で...で...

Ki : 「でございます」は「です」の the polite...

Mo : Formal ?

Ki : The formal way for saying 「です」。

Mo : あ、でございます。OK. The formal way to say 「です」。

次に、支援者に確認されたことで、学習者は「よんひゃく」を正しく言えた。また、学習者は「ごうけい」について正しく言えなかったが、言えないのは「ごうけい」の意味がわからないためであると支援者は判断し、英語の意味を教えた。さらに、学習者が「ごう

けい」の意味を繰り返して、ハンドアウトを確認し、日本語を正しく言えた。しかし、その後学習者は「でございます」が発音できず、支援者はどうやって英語で伝えるか戸惑った様子で、「polite」と説明した。学習者は支援者の意味を理解して、「Formal?」と質問した。それによって支援者はヒントを得て、「The formal way for saying『です』」と答えた。そこで、学習者は「でございます」の意味を理解でき、支援者の話を繰り返した。

以上示したように、学習者が支援者に言葉の意味を確認して理解できるようになる例がある。一方、学習者と支援者がやりとりをして、お互いに情報を補足する行為も行われている。

(2) 情報の補足

情報の補足について、以下の例をあげる。

Mo : レジ?

Ki : レジぶくろ?

Mo : ぶくろ。

Ki : レジぶくろ、さっきの plastic bag.

Mo : shopping bag.

Mi : register, you pay.

Ki : You pay money, when you buy things, the place you pay money. The place means レジ。

Mo : あ、レジ、OK. I know in French.

Ki : レジ袋はご利用でしょうか。Do you use shopping bags? はい、お願いします。

Mo : OK, his proposal is giving me a 「regi」、すみません、「レジぶくろ」。あ、It is called レジぶくろ、plastic bag.

Mi : But some shops ask you for 3 円。

Mo : Yes, マックスバリュー2 円。

学習者の Mo は「レジ」の意味が分からず、支援者の Ki は Mo が何がわからないのかわからない。「レジぶくろ」を繰り返して意味を教えたが、やはり Mo は「レジぶくろ」の意味を理解していないようである。支援者の Mi と Ki は Mo が戸惑った点を推察し、レジの意味を説明した。Mo はすぐに理解できた。フランス語に同じような単語があることが、理解を促進したのである。Ki が「レジぶくろはご利用でしょうか」の意味を解釈したところ、Mo は文脈の意味が理解できた。レジぶくろの値段についても情報交換ができた。

Mo がわからなかったのはレジぶくろではなく、レジであった。支援者から Mo にレジに

関する情報を補足して、Mo の理解を促した。もう一つ重要な点は、Mo のフランス語の知識が日本語の理解を助けたということである。第二言語をすでに身につけていることは第三言語の学習に役に立つことがわかった。このことは、(第 5 章及び第 6 章の調査における対象者の) 結婚移住女性が、来日前に、第二言語を学ぶ機会を持つものが少ないことと対照的であり、学習者の目標言語である日本語以外の学習経験が自律学習を促す要因となりうることを示唆するものである。

(3) 議論

最後に、支援者と学習者が議論を行うことが、お互いの思考を促進することが明らかになった。以下の例を示す。

Mo: In the discussion , there is no return when they say「ありがとうございました」?
The customs don't say any word?

Mi : No.

Mo : really?

Ki : Usually they don't say...

Mo : Not good. Don't return words. I also when I go to a shop, they say ありがとうございます
ございました, but they made a lot of job for you.

Mi : I always answer, but not ありがとうございます、「どうも」。

Ki : 「どうも」 だけですか。

Mo : 「どうも」 is a kind of ...is like ありがとうございます。I have heard 「どうも」
after 「どうぞ、どうぞお願いします」、「どうもありがとう」。When we present
something to ask どうも、for example there is a famous phrase they know ——本の
気持ちです。どうぞ。——どうも。どうもありがとう。

Mi : どうも, a little, a little, 何だっけなあ、簡単というか、Umm, maybe informal
way...

Ki : maybe informal way to say ありがとうございます。

Mo : If the thing was so formal with me. Why I should be informal...?

Mi : That, many people think the customer is the most important.

Ki : Yes, the culture...

Mo : It is like in French we say...It is not really god, the customer is the King.

Mi : In Japanese is god.

Ki : そうです。

Mo : OK. A little god.

Ki : 店員は formal. The salesman is always formal to customers.

Mo : Should agree themselves in front of the customers, I think something like that.

Ki : Yes. You don't need to remember this, but...

Mo : Just by hearing.

Ki : You know what they say, that is OK.

以上の例は、学習者と支援者が「どうもありがとうございます」についてどう答えるかについての議論である。学習者は「どうもありがとうございます」と店員さんに言われたら、答えなければならぬと思っている。一方、支援者の二人は答えなくても良い、あるいは「どうも」とだけ答えれば良いと指導した。その答え方を学習者は理解できなかった。学習者は店員さんが自分のために働いてくれて、自分に「どうもありがとうございます」と言い、それに対してインフォーマルに「どうも」とだけ返事するのは失礼だと思った。それは日本の文化だと二人が指摘し、学習者にはただ店員さんの言うことを理解すれば良いので、答え方を考えなくても良いとアドバイスした。

結果のない議論のように見えるが、この議論を通してお互いの思考が深まったことを指摘できる。店員さんからの「どうもありがとうございます」に対して、なぜインフォーマルに「どうも」としか答えないのかという学習者の疑問から、日本やフランスのお客様文化にリンクできることがわかった。学習者は、教えられることに対して、自分の意見を伝え、媒介語を使って議論することによって気づきを促進できる可能性がある。この議論を通して支援者側の内省を促すことにもつながるのではないかと考える。

以上、初級学習者に対して、教室活動では支援者による「確認」、「情報の補足」、「議論」という足場作りを行っていることを確認した。日本語の知識が教えられているように見えるが、文化に関して「議論」することが支援者との相互作用になっている。「議論」自体が学習者と支援者の内省につながり、お互いに刺激を与えつつ、日本語学習への理解が深められていることが確認できる。第 5 章で取り上げた結婚移住女性のデータを振り返ってみると、結婚移住女性は日本語そのものを学習の目標とする時期において、支援者との相互作用が日本語学習を促し、それを通して問題解決を図ることがわかった。その点に関して、留学生の家族と共通している。

次に、日本語学習が地域社会への十全的参加経路の一部であることを留学生の家族で検証するため、4名の留学生の家族に対して質問紙調査及びフォローアップインタビュー調査を行い、結婚移住女性と留学生の家族との比較を行う。

7.3.2 留学生の家族の地域社会への参加

留学生の家族に対する質問紙調査及びフォローアップインタビューの調査結果を(1)日本語教室に参加する理由、(2)日本語教室に参加して変化すること、(3)自分の変化に影響を与えること、(4)支援者との相互作用、(5)地域社会への参加とまとめる。

(1) 日本語教室に参加する理由

全ての学習者が日本語を勉強するために日本語教室に参加することがわかった。外国人として来日すれば、日本語でコミュニケーションをしたり、新しい人と知り合ったりすることが必須となる。しかし、家族滞在で来日した場合は、来日前の日本語学習経験がない人がほとんどである。その点においては結婚移住女性と同様である。例えば、Ta は以下のように話している（括弧内は筆者による補充、以下にも適用）。

I want to learn Japanese language badly for my day-to-day use. And this course is very helpful to me. We can select theme of our study. Individual needs or choices are given importance here.

Ta の理由は他の学習者とも共通している。Wei は「第一是因为我住的地方离学校很近，第二可能我身份比较特殊吧，我没有出去工作，想迫切提高口语方面的交流，所以就过来了。（日本語訳：第一に、私が住んでいるところは（この教室がある）学校からとても近いです。それから、私の在留資格は、特殊（家族滞在）だから、仕事にも行ってないし、（読み書きでなく）会話能力を上げるような交流が望みです。そのため日本語教室に来ました。）Wei の話から、仕事をしておらず、（仕事や勉強のための日本語でなく、生活するために）日本語の必要性を認識して、日本語を勉強しようと思ったことが明らかになった。また、この教室は大学の中に設置されているため、大学の近くに住んでいる留学生の家族は通いやすいと考えられる。

(2) 日本語教室に参加して変化すること

日本語教室に参加して、変化することとして、当然のことながら日本語能力が上達したことを挙げるができる。その要素として、文法知識や新しい言葉を学んだことが挙げられ、新しい友達と出会ったりすることも挙げられる。Wei は以下のように話している。

因为我一个人是在家的，没有什么人和我交流，所以我来到这半年，不要说日语的口语，就是中文的交流能力都有退化，最起码每一周有这么一节课，出来可以跟大家交流一下，然后就，在家基本是没有语言环境的，然后出来以后语言环境就不一样了。

（日本語訳：私はいつも一人で家において、話をする相手がいなくて。ですから、こ

ここに来て半年の間、日本語の会話力がないだけでなく、中国語のコミュニケーション能力も低下しています。この授業に参加すると、週一の一コマでも他の人と交流でき、基本的に、家には日本語や中国語の環境がありませんが、ここに来るようになって、日本語や中国語の環境が変わりました。)

Wei の話から、留学生の家族も一人で家にいる人が多く、母語の環境も日本語の環境もないことがわかった。日本語教室に参加することで、孤独な環境から脱出することができる。これは、地域日本語教室が、社会参加のための手段としての日本語の上達に寄与するだけでなく、教室に通うことそのものが一つの社会参加となっていることを語る。Sa は以下のように話している。

Thinking way is much different, but as the language level, it's a little improved because I learned lots of grammar and new words, new Kotoba. So I have new friends in class with different culture. And some of them, sensei from Japan, and others. There are three or two Senseis. It is the changed things, culture things, so it's improved in different different ways, culture, even language level. So the culture things are improved.

文法的に正しい英語ではないが、Sa の話から違う文化的背景の人と出会い、学習した文法や単語で他の人と交流することによって刺激を受けていることが確認できた。また、この地域日本語教室においては支援者の中にも非日本語母語話者がいるため、学習者にとっては、非日本語母語話者の支援者から学びがあって、視野を広げることができるのではないかと考える。

(3) 自分の変化に影響を与えたもの

自分の変化に影響を与えてくれるものとして、支援者や他の学習者との相互作用をあげることができる。Sa は以下のように話している。

It's new conversation for me at that time. New meaning. Basically, when I meet someone, I talked in English or broken Japanese about our countries. But in here, it was metallically, you have to order and use new grammars and mix everything. so we had good conversation. So that's why I remembered.

Sa にとっては、多文化間の交流が一番印象に残っている。その際に、英語や日本語で一

所懸命に自国の文化について説明しようとしており、そのような行動が学習を促している
と考える。Li は以下のように話している。

就是那次和你上课聊的那一段，因为我有时候就是不爱说话，可能就是思维没有在那课堂上，不太认真听别人讲话，然后那天听得比较认真。我就意识到是我自己没有太认真去听导致以前学得不太好。

(日本語訳：この前お話したことです。私はあまりおしゃべり好きではないので、授業ではあまり人の言うことを集中して聞かないかもしれません。あの日、集中して聞いたから、全て理解できました。自分が集中できないからあまり勉強できないかもしれないと反省したのです。)

この教室では、以前支援者による 5 分間のウォーミングアップの時間を設けていた。ある日のウォーミングアップの時間の内容が Li の興味を引いたため、Li は集中して聞いていた。すると全て内容が理解できたので、自分が以前あまり集中できなかったことを反省したのである。このように、支援者と直接的なやりとりをしていないものの、支援者によるウォーミングアップという媒介を通して相互作用を行い、「あの日、集中して聞いたから、全て理解できました。自分が集中できないからあまり勉強できないかもしれないと反省したのです」と自分の内省や気づきを促したことがわかった。

(4) 支援者との相互作用

次に、具体的な相互作用とは何かについて見ていく。

The most influential factor according to me is that the teachers speak to us individually and give times to everybody to learn more and more. And at the same time we are also given chances to share ourselves in Japanese.

Ta は以上のように話しており、支援者が対等的な立場で学習者と話し合い、一方的に教えるのではなく、学習者に主体的に活動を行うことを促していくことが確認できている。

Wei は学習者間の協働、及び支援者側の学びを提示している。

有意思的就是遇到一个问题，我很难用日语去解释的时候，Ta 遇到问题，她很难用日语去解释的时候，两个人不得不借助于一些媒介，就是英语啊什么的，但是我英语又比较差，这时候虽然很着急，但是老师会在旁边帮忙，大家都是在动的，我跟 Ta，我们两个

直接这样交流的话，就会开心很多，因为所有的人都能带动起来。

(日本語訳：問題点を感じた時に、私は日本語であまり解釈できないです。Ta も同じように、問題を感じた時に日本語で解釈できないです。二人とも英語という媒介を通して解釈しなければならないです。しかし、私は英語があまり得意ではないので、どうすればいいかがわからない時に、先生が手助けしてくれて解決できました。みなさんのおかげで、私と Ta は直接交流できたのです。みんなで協働ができたので、とても嬉しく思います。)

但是 You³⁰她会想，一些错误，我犯了 she 没犯的时候，她会觉得为什么我学的时候会是这样的，不是另外一种情况，或者是她们之前认为的我可能会犯的 error，但是我没有犯，她们意想不到的，可是我错了。

(日本語訳：You はよく次のように考えます。You は自分の学習経験を振り返り、自分が間違ったことがないから、私も間違っていないと思っているのに、私が間違っこともあります。あるいは、彼女は私が間違っかもしれないと思っている時に、私は間違いません。)

Wei の話からは、支援者からの足場作りによって、学習者同士の協働が行われており、さらに、学習者の間違いや学びによって支援者の内省にもつながることがわかった。

(5) 地域社会への参加

留学生の家族にとっては日本語教室において多様な学びができた。日本語だけではなく、多様なバックグラウンドの人とのコミュニケーションにおける経験、日本語でプレゼンテーションを行う楽しさなどが挙げられる。それらの学びが地域社会への参加を促すことが明らかになっている。Ta, Wei, Sa, Li の話をそれぞれ取り上げてみていく。

All of the learnings are new for me. To give a presentation totally with foreign language is really hard but interesting. By talking course of Japanese language, my life in Japan is getting better and easier so it is really useful for my life in Japan.

我每周可以有一个机会跟人交流，可以说话，我觉得很不错。日语教室的学习氛围很好，就是比较轻松，我比较喜欢在这种轻松的氛围下边去学习。和 Ta 刚开始交流的时候，第一我不太不好意思，不太敢，第二我不知道对方的性格是怎么样的，包括她是印度国家的嘛，

³⁰ 日本語非母語話者の支援者の仮名である。

然后我害怕自己要太冒失的话会不会文化差异上也不太懂，试探了几次，我发现也蛮好的，然后也挺开朗的一个女生，然后就会留下联系方式。

(日本語訳：毎週他の人と話し、交流できる時間があったてよかったです。日本語教室の雰囲気はリラックスできるので、私はこのような環境で学習するのが好きです。最初Taと交流する時に、私は恥ずかしくて、あまり声をかけたことがなかったです。また、相手の性格もわからないし、インドから来た方ですので、文化の違いを心配していきなり声をかけたら嫌がれるかもしれないと思いました。彼女と何回か交流した後、とても明るい方だと思い、連絡先をお互いに教えました。)

Our countries and culture things, you know, it is discussable about our marriage, our food and..., I remembered everything. About countries conversation, I still remembered. So I talked most. It's the first time I did for the foreign language. So personally, I did not feel any different, but country things and others is the first time I didn't do in Sri Lanka. So it's new for me, compared in Sri Lanka. Most of other members mentioned, my subject is maybe computer side, technology side, so this is the first time I did something like cultures, countries. So, it's new to me about foreign language, culture and country.

日语教室是比较喜欢去的一个地方，平常只是在家里带孩子，每到上课的时候比较希望能够参加，能够见到大家觉得很开心。

(日本語訳：日本語教室が好きです。普段は家で子育てをしているので、教室に行けて楽しいと思います。また、みんなと会えるのも楽しみにしています。)

留学生の家族が話しているように、地域日本語教室に参加してそれぞれ自分の経験に合わせて貴重な学びができたことが明らかになった。また、日本語学習が地域社会へ十全的参加する経路の一部と捉える視点に立つてみると、地域日本語教室が、自宅という孤独な環境から地域社会に出る第一歩となっていることから、初期の社会参加の場を提供し、そこでの学びが地域社会への参加を促していることが分かる。留学生の家族は自律学習に向けて、様々な場面に対応し、日本語で考え、日本語で発信するように努力している。必要なことを自ら学習できるという自信があり、トライできるという循環になっている。例えば、日本語でプレゼンテーションを行ったり、日本語で交流を行ったりすることなどは、地域社会への十全的参加に向かっていると評価できる。

7.3.3 結婚移住女性との比較

支援者との相互作用が日本語学習を促進する、さらに日本語学習が地域社会へ十全的参加する経路の一部と捉えられるという点において、結婚移住女性と留学生の家族は共通している。ただし、結婚移住女性は留学生の家族と相違点もある。

結婚移住女性と留学生の家族との相違点として、以下の5点を挙げることができる。

1点目は、学習経験の違いである。結婚移住女性は、来日前の学習経験が乏しく、来日後に地域社会に関わる場合、日本語学習に対する切実なニーズがあるのに対して、留学生の家族の場合、留学生と同じように学歴が高いケースが多く、これまでの学習経験が豊富で、英語だけで生きていける環境に居られる人がいるため、比較的日本語学習に対する切実なニーズがない可能性がある。

2点目は、配偶者が日本人かどうかによる違いである。結婚移住女性の場合、夫は日本人であるが、留学生の家族の場合、多くは配偶者が日本人ではない。結婚移住女性の場合、日本語がわからないことによって家庭内の交流に障害が起きることがある。彼女らに対する学習支援については、日本語だけではなく、家庭内の夫婦関係や、家族関係に対してアドバイスをすることも求められる。

3点目は、学習目標における違いである。結婚移住女性の日本語学習目標については、まず、日常生活が行えるように目標を設定し、日本語がある程度身につけてから、次の目標を新たに設定することが多い。それに対して、留学生の家族の場合は、いずれ帰国することが想定できるため、日本に滞在している間、日本語を学習することが自分の帰国後の生活やキャリアに役に立つように日本語学習の目標を設定することが多い。そのため、結婚移住女性に対する自律学習支援は、学習段階と学習目標によって段階的な支援が必要となる。例えば、日常生活程度の日本語を学習する際は支援が必要で、徐々に支援が必要でなくなり、自律学習ができるようになるが、次の新たな目標（就職、進学及び育児など）が設定される際には、また初心者となり、支援が必要となる。結婚移住女性に比して、留学生の家族の場合、最初から目標が高いケースが見られ、Vygotsky理論の二層段階が現れない可能性がある。

4点目は、他の外国語の学習経験の違いである。結婚移住女性の中には外国語学習歴がない人も少なくないため、日本語を学習する時に、過去の学習経験を生かせないことがある。しかし、留学生の家族の場合は、ほぼ第二言語を身に付けた人なので、第二言語の学習経験が日本語学習に役に立つケースが見られる。

5点目は、当事者の性別の違いである。結婚移住女性は全て女性であるのに対して、留学生の家族の場合、女性が多いが、男性のケースもある。女性として育児に関わる点では男性とは違っており、また、子どもが大きくなるにつれ、子どもの日本語や母語習得が課題

となる。この点において結婚移住女性も、日本滞在のタイミングによっては子育てに際した日本語学習の切実性が一層高まるため、日本語学習支援において、子育てに関する助言やまたは子育てを考慮した日本語学習支援が求められることになる。

7.4 本章のまとめ

本章は中国人結婚移住女性の金の事例を取り上げて、ケーススタディーを通して彼女の地域社会における周縁的参加から十全的参加への移行を明らかにした。また、これまでの結婚移住女性に対する調査を通して、地域日本語教室における活動のシステムを明らかにし、日本語自律学習支援のあり方を分析した。さらに、地域日本語教室の活動を録音し、その地域日本語教室に参加した4名の留学生の家族に対する質問紙調査及びフォローアップインタビュー調査を通して、留学生の家族と結婚移住女性との共通の課題及び相違点を発見して、日本語学習支援を地域社会参加に向けての支援と位置付ける視点の重要性を確認した。

結婚移住女性、金の地域社会への参加経路からは、日本語自律学習は地域社会への参加要件であることがうかがえる。その理由について次に記述する。地域社会への周縁的参加から十全的参加への経路において、日本語学習目標は変化するものであるため、日本語レベルが上達するのに従って、日本語学習目標は常に高度なものに上がっていく。地域日本語教室における学習支援は結婚移住女性の目標に応じていくことが難しく、地域社会へ参加している途中から、自律学習ができるようになるが、それと同時に地域日本語教室に参加しなくなり、地域社会へ参加するための日本語について自律学習を行うようになったことが確認できた。

次に、これまでの結婚移住女性に対する調査を振り返って、地域日本語教室の活動システムを「主体」、「道具」、「ルール」、「対象」、「共同体」、「分業」、「対象」、「成果物」で描いた。その活動システムが自律学習支援のあり方を分析する際に参考になった。結婚移住女性が自律学習を行うために、学習の主体になることが重要な点であり、明確な対象を設定し、成果を上げていくことが自律学習を遂行するには必要な経路である。

最後に、支援者による足場作りが日本語学習を促すこと、及び日本語学習が地域社会への十全的参加経路の一部であるという視点を示すために、地域日本語教室の活動を録音したデータ及び留学生の家族に対する調査を取り上げて分析した。留学生の家族についても、地域日本語教室での支援者による足場作りが彼らの日本語学習を促進し、学習者の主体的な活動を促したことが確認できた。また、留学生の家族が自律学習に向けて、様々な場面に対応し、日本語で考え、日本語で発信するように努力していることが地域社会への参加を促していることも明らかになった。

第8章 結論及び全体のまとめ

8.1 総合的考察

第5章から第7章の調査を通して、どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への周縁的参加から十全的参加への移行に寄与するのかが明らかになった。本研究では、結婚移住女性の社会への周縁的参加から十全的参加への経路に注目し、日本語学習はその経路全体の一部をなすものと捉える。周縁的参加から十全的参加への経路は本来グラデーション的に変化する過程であり、周縁的参加、参加の変化、十全的参加を明確的に分けることはできないが、分析の便宜上、周縁的参加、参加の変化、十全的参加を段階的に捉えることとする。それは図20のように表すことができる。まず、周縁的参加の段階において結婚移住女性が直面する問題とその解決について考察した。次に、周縁的参加から十全的参加への移行段階とその段階での支援について考察した。最後に、十全的参加に向けて、他者支援から自律学習へと変化する実態とその意義について考察した。

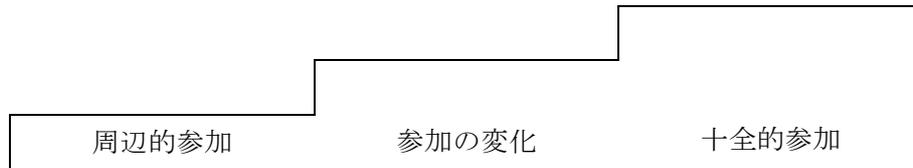


図20 周縁的参加から十全的参加へ

以下、本研究の3つの課題について総合的に考察する。まず、「どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への周縁的参加に寄与するのか」という課題に対して、結婚移住女性が地域社会に周縁的に参加する時期に、どのような問題を抱え、そしてどのように解決するのかを明らかにした。周縁的参加を促す支援として、足場作りを挙げることができる。つまり、結婚移住女性の抱える問題について、支援者が足場作りをして問題解決に導くというものである。足場作りとなる支援には、pp. 53~54 で記述したように、答えを与えるという支援に特徴があり、具体的な例として、間違った日本語を訂正すること、必要な情報を提供すること、困難な場面で協力することなどがある。結婚移住女性は来日初期に、生活の様々な場面で、日本語ができないことによる問題を抱えている。その問題解決のため、地域日本語教室に参加して、日本語能力の上達を図る。地域日本語教室では、支援者との相互作用が結婚移住女性の日本語の問題を解決へと導いていく様子が確認できた。次に、支援者との相互作用について詳細に分析するために、地域日本語教室の教室活

動について考察した。多様な教室活動が行われ、複数の結婚移住女性が地域日本語教室におけるそれらの教室活動について肯定的な評価をしている一方、一部の学習者からは、レベルやニーズに応えられていないという指摘もあった。それは、学習が進んだ結婚移住女性は日本語能力が上達するとともに、地域社会への参加の仕方が変化し、新たなニーズが生じているからだと考えられる。

結論として、地域日本語教室は、生活者としての学習者に対して、違った日本語を訂正すること、必要な情報を提供すること、困難な場面で協力するなどの方法で、足場作りをし、多様な教室活動と支援者と学習者の相互作用を通して、周縁的参加を促していると言える。

次に、「どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への参加の変化に寄与するのか」という課題について、学習者の地域社会への周縁的参加から十全的参加への移行段階を考察し、その段階での支援を明らかにした。周縁的参加から十全的参加への変化を促す支援は自律学習を促す支援と位置付けることができる。学習者は、その段階において、自律学習に向けて準備をしていると言える。学習者は日本語能力が徐々に上達し、自律的に学習したいという意欲が湧いてくる段階に辿り着いている。そうした学習ニーズの変化や学習スタイルの変化に対応した支援が必要となる。具体的な支援の方法としては、自律学習へ向けて、支援者との相互学習、学習活動に関する協議の機会が増え、学習者が教室運営に関わる経験をする。学習者と支援者が行う相互学習としては、p. 68 で取り上げたように、学習者が支援者に中国語を教えたり、お互いに経験をシェアしたりするなどの例をあげることができる。この段階ではこうした経験の場を与えることが学習者にとって有効な支援となる。そうした相互学習は学習者の自信にもつながる。また、前述したように、学習者の一部には新たな目標を発見し、そのため、新たなニーズとこれまでの支援に不足を覚えるものが現れる。そうしたニーズに対応するため、支援者との協議による教室活動の遂行を行うことがある。また、この段階においては、学習者と支援者との関係の変化がその移行段階において重要であると考え、学習者と支援者との関係に焦点を当てて分析した。地域日本語教室に参加し始めた頃、新参者となる学習者は日本語の勉強、文化、生活の面において支援者によって足場を提供され、日本語学習の熟達者へと方向付けられる。新参者の頃には、支援者との関係構築は上下関係がその中心をなしている。しかし、新参者が支援者による足場作りを経て、徐々にできることが増えていき、地域社会において古参者になっていく段階においては、支援者との上下関係は弱まり、対等な関係が強まっていくことが確認できた。松永他(2012)は日本語教育実践の場において、「教える-教わる」という力関係から「共に学び合い、成長していく」という対等な関係へ変化することが多文化共生社会につながると指摘しているが、本研究においても、こうした変化を認めるこ

とができた。しかし、関係は直線的に変化するものではなく、地域日本語教室では上下関係と対等な関係が混在しており、学習段階に応じて共に変わっていくことも合わせて確認できた。また、学習者自身の「ニーズの変化」及び「学習スタイルの変化」が、自律学習を誘引するが、これが地域日本語教室をやめていくことに繋がっている可能性がある。このことは、現在の地域日本語教室の対応範囲が限定的であるということを示唆している。

結論として、周縁的参加から十全的参加への変化を促す支援として、自律的学習に向けた支援がなされてはいるものの、現行の地域日本語教室は、学習者の「ニーズの変化」や「学習スタイルの変化」に十分に対応できているとは言えないこと、及び、支援者と学習者の関係は、上下関係と、対等的関係が混在しながら、その比重を変えていくような形で変化していくを確認した。

さらに、「どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への十全的参加に寄与するのか」という課題について考察した。この段階における結婚移住女性は自律学習ができるようになり、新たに高度な学習目標を設定する学習者が現れていた。また、自律学習が十全的参加を促進しており、結婚移住女性は就職、子育てを通してネットワークへの参加、資格取得に向けた勉強などの形で、地域社会へと十全的参加を行うようになっていた。この段階においてはこれまで受けてきた支援が必要でなくなり、他者支援から自律学習へ変化していることが分かった。ただし、学習者に生じた高度なニーズへの支援が改めて必要となる。つまり、結婚移住女性が地域社会への十全的参加に向かうのと並行して、他者支援は徐々に必要でなくなり、自律的な日本語学習が一段と進むが、一方ではその段階で改めて生じる専門性を要する高度なニーズがあり、これに対応する支援が新たに必要となる例があることも確認できた。十全的参加に寄与する具体的な支援としては、学習者に自信を持たせ、動機付けを高めることで、それぞれをエンカレッジするような支援をあげることができる。例えば、pp. 89-92 及び添付資料の p. 156、p. 202 で取り上げた調査対象者金のデータでは、ネットワークを紹介してもらったり、読書会に連れて行ってもらうことがこれに該当する。ただし、この段階に辿り着くと、学習者が身に付けたい高度な日本語の学習を支援することが難しくなる例も見られている。pp. 80-81 で取り上げた現状では、「なかなかハイレベルになりません」、「もっと専門性のある先生に教えてもらい、高度な日本語について訂正してもらえたらと思います」など、自律学習ができるようになって、それぞれが新たに設定した目標や分野においては、また初心者となり、再度援助が必要となる場合があることを示唆している。Vygotsky (1978) によると、足場作りを経て、徐々に一人で学習できるようになることが示されているが、これは、未熟練から熟練への「上達」を一次元で捉えたもので、ここでは目標は一つの極に設定されている。しかし、日本語学習は、書く・読む・聞く・話すに関連しながら進むもので、同時に複数の目

標が設定されることもあり、自律学習ができる部分と自律学習ができない部分が同時に存在することがある。また、一つのことについて足場作りを経て徐々に自律学習ができるようになると、その学習成果を生かして、次なる目標にチャレンジするという形で、目標自体が変化することもある。この発見は Vygotsky 理論に多段階発展という視点をもたらすことも期待できる。

結論として、十全的な参加の段階では、学習者に自信を持たせ、動機付けを高める支援が有効であると確認できたが、地域日本語教室では、この段階で生じる新たな目標に対応する高度で、専門的な支援はできていないという問題を指摘することができる。またこうした状況を分析する上で、Vygotsky の最近接領域理論等が設定する一元的、直線的な発達の見え方に対して、新たに多段階発展という視点を導入する必要性を確認した。

一方、前述した「ハイレベル」な日本語、「専門性」のある授業とは何かに関して、それらの結婚移住女性自身も経験していないため、具体的にどう支援してもらえれば良いかも分からない可能性がある。これは、地域日本語教室は外国人が日本で生活する上で困らない程度の日本語学習を支援することがほとんどで、地域社会に十全的に参加するために、より専門的な日本語学習支援が必要となる場面には対応していないことに起因する。文化庁（2011）は生活者としての外国人が自律的に学習していくための能力やスキルを日本語教育において育成していくことの重要性を指摘しているが、地域日本語教室において自律学習支援が十分にできていないことを指摘したい。また、先行研究においても、自律学習支援に関して十分に考察されてこなかった。そこで、どのような自律学習支援ができれば良いのかを分析するために、集団的な創造活動を解釈する活動理論のシステムを利用して、地域日本語教室における活動のシステムについて考察した。学習者は地域日本語教室の「主体」になり、地域日本語教室という「共同体」に参加する。様々な「道具」を利用して、日本語能力を上達させるという「対象」に取り組み、さらに地域社会へ参加するという「成果」を上げる。例えば、学習者がパソコンを利用して、自分の興味のあるテーマについてプレゼンテーションを行うという教室活動を上げることができる。それらの経験は大学院の進学や就職という形での地域社会への参加という「成果」に結びつくと思われる。自律学習ができない時期には、プリントや教材などの、与えられた「道具」を利用することが多いが、自律学習ができるようになってからは、パソコン、スマートフォンなどを通して多様な学習リソースという「道具」にアクセスすることが可能になる。また、自律学習ができない段階では、地域日本語教室において、支援者とは上下関係を中心に構築し、「主体」になることが難しいが、自律学習ができるようになると、学習者が教室の主体になることができ支援者との関係も上下関係から対等な関係へ変化する。それら「主体」、「共同体」、「道具」、「対象」、「成果」が相互に作用しながら活動のシステムを構築していくことが求

められるだろう。また、日本語教育領域においてはこれまでに留学生に対して日本語教育を行ってきたが、その成果を結婚移住女性への日本語自律学習支援に活かす際にも、こうした分析視点とその分析に基づくシステム構築が参考になるのではないかと考える。

最後に、理論への貢献について述べる。発達最近接領域理論、状況的学習理論、活動理論が本研究の枠組みとして、どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の周縁的参加から十全的参加へ寄与するのかを明らかにした。前述したように、結婚移住女性の自律学習ができるようになった段階において、新たなニーズが生じており、新たなニーズに対応する高度な支援が必要となることが明らかになった。このように、結婚移住女性の学習目標自体が変化することがある。また、結婚移住女性の日本語学習は同時に複数の目標が設定されることもあり、自律学習ができる部分と自律学習ができない部分が同時に存在することもある。その知見は発達最近接領域理論の多段階発展という視点に示唆を与えるものとする。また、状況的学習理論に基づく考察から、学習段階に応じて上下関係から対等な関係へと変化することを確認したが、結婚移住女性と支援者との関係は上下関係と対等な関係が混在しており一元的に不可逆的に移行するものではないという発見は、「十全的参加」に向かう社会参加の経路の中に複線的視点をもたらすものと期待できよう。さらに、自律学習支援を検討する際に、自律学習ができない段階と自律学習ができる段階における活動のシステムはどう違うかについて考察した。学習者が地域日本語教室の主体になり、より大量の多様な学習リソースにアクセスできること、及びそれぞれ設定した目標に応じて、成果を作り上げていくことを確認し、自律学習支援のシステム構築に示唆を与えると考える。以上論じてきたように、発達最近接領域理論、状況的学習理論、活動理論が本研究の分析において有効であったことに加えて、本研究による知見がそれぞれの理論に寄与する点があることを確認した。

8.2 全体のまとめ

本研究は生活者としての外国人の日本語学習と彼らに対する日本語学習支援のありようを考える上で、日本語学習を地域社会へ参加する経路と関連付けて捉える視点に立ち、地域日本語教室における支援と学習者の自律学習、日本語学習と地域社会への参加との関係を明らかにした。この目的を達成するために、学習における社会的要素に注目する必要がある、人間の活動を、個々の認知ではなく、周辺の社会的要素に注目して、他者との関わりとして捉えようとする社会文化的アプローチを本研究の理論的枠組みとした。具体的には、どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の周縁的参加から十全的参加を寄与するのかという問題意識の下、周縁的参加から十全的参加への経路を「周縁的参加の段階」、「周縁的から十全的への移行段階」、「十全的参加の段階」と3つの部分に分けて、以下3つの

研究課題を設定した。

(1) どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への周縁的参加に寄与するのか。

(2) どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への参加の変化に寄与するのか。

(3) どのような日本語学習支援が、結婚移住女性の地域社会への十全的参加に寄与するのか。

この 3 つの研究課題に対処するために、地域日本語教室における参与観察やインタビューを通して縦断的調査を実施した。まず、9 名の中国人結婚移住女性に対して半構造化インタビュー調査をそれぞれ 2 回行った。また、そのうち 1 名の結婚移住女性に対してケーススタディーを行うため、半構造化インタビュー調査の 3 回目を実施した。さらに、日本語学習が地域社会への周縁的参加から十全的参加への経路の一部と捉える視点の有用性を確認すると共に、今後の研究の課題として、調査結果を結婚移住女性から広げて一般化していく可能性について検討するために、留学生の家族のための日本語教室で教室活動を録音し、4 名の留学生の家族に対して質問紙調査及びフォローアップインタビュー調査を行った。

考察の結果、下記の結論を導き出すことができた。結婚移住女性は日本語初学者の時期においては、地域社会に周縁的に参加しており、地域日本語教室では、支援者による足場作りが日本語学習を促進することが明らかになった。その後徐々に日本語が上達し、日本語を使って地域社会で活躍したいとの目標を設定するようになる。この段階においては支援者との相互学習、協議による学習活動の機会が増え、そうした学習ニーズの変化や学習スタイルの変化に対応した支援が必要となる。さらに、結婚移住女性は日本語能力の上達に伴い、地域社会において十全的に参加できるようになることが明らかになった。この段階においては、自律的な日本語学習が一段と進むが、一方では専門性を要する高度なニーズに対応する支援が新たに必要となる例があることも確認できた。その後、高度なニーズに対応する支援が必要でなくなり、徐々に自律学習へと移行するプロセスが繰り返されていくことが考えられる。

また、留学生の家族に対する調査からも、支援者による足場作りが日本語学習を促進すること、及び日本語学習が地域社会へ参加する経路の一部と捉えられる視点の有用性が確認できた。

本研究における各章のまとめは以下通りである。

第 1 章では、研究背景、目的、意義及び用語の定義について述べた。第 2 章では、本研究の理論的枠組みについて記述した。具体的には、社会文化的アプローチを代表する発達論の最近接領域理論、状況的学習論、活動理論から、本研究の理論的枠組みを設定した。第 3

章では、先行研究を概観し、先行研究における問題点を指摘した。第 4 章では、先行研究から導きだされる課題を整理し、課題を解決していくための方法について述べた。第 5 章から第 7 章はそれぞれ研究課題に応じて、周縁的参加の過程において結婚移住女性が直面する問題とその解決、周縁的参加から十全的参加への移行段階とその段階での支援、十全的参加に向かうための他者支援から自律学習への変化について考察した。第 8 章は総合的考察を行い、結論について述べた。

8.3 今後の課題

本研究は結婚移住女性の日本語学習の観点から、地域社会への周縁的参加から十全的参加への経路を検討し、その経路における各段階での結婚移住女性に対する日本語学習支援について分析した。また、日本語学習が地域社会へ参加する経路の一部と捉えられる視点の有用性を確認した。

地域日本語教室など、生活者の日本語学習に対する支援という観点からは、生活のための最低限の日本語が想定されることが多く、高度なニーズが生じた結婚移住女性に対してどう対応するかというところに課題があることも確認したが、その具体的な支援内容について今後さらに検討していく必要がある。また、地域日本語教室に参加したことのない結婚移住女性も高い比率で存在しているため、今後はこれらの生活者としての外国人の日本語学習についても視野に入れて研究していきたい。さらに、結婚移住女性以外の生活者としての外国人についても調査を行い、本研究の知見がどの程度一般化できるか検討したい。

参考文献

日本語文献

- 青木直子 (2016) 「教えるのをやめる-言語学習アドバイジングというもう一つの方法-」
『第 25 回小出記念日本語教育研究会予稿集』, pp. 8-15
- 青木直子・中田賀之 (2011) 『学習者オートノミー-日本語教育と外国語教育の未来のために-』 ひつじ書房
- 飯野令子 (2009) 「日本語コースにおける教師の学習-教師の参加の深まりと日本語コースの発展-」『国際交流基金日本語教育紀要』 5 号, pp. 33-48
- 池上摩希子 (2007) 『『地域日本語教育』という課題-理念から内容と方法へ向けて-』『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 20 号, pp. 105-117
- 石井恵理子 (1997) 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』 94 号, pp. 2-12
- 石井由香 (2003) 「移民の居住と生活」『講座・グローバル化する日本と移民問題第 II 期第 4 巻移民の居住と生活』 石井由香編, 明石書店, pp. 19-56
- 石黒広昭 (2004) 「第 1 章 学習活動の理解と変革にむけて: 学習概念の社会文化的拡張」
『社会文化的アプローチの実際』 北大路書房, pp. 2-33
- 伊藤孝恵 (2007) 「国際結婚夫婦のコミュニケーションに関する問題背景-外国人妻を中心に-」『言語文化と日本語教育』 33 号, pp. 65-72
- 伊東祐郎 (2010) 「教育・地域日本語教育 5 つの役割」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 3 号別冊, pp. 72-77
- 岩間暁子 (1997) 「性別役割分業と女性の家事分担不公平感-公平価値論・勢力論・衡平理論の実証的検討-」『家族社会学研究』 9 号, pp. 67-76
- 上野千鶴子 (2002) 『差異の政治学』 岩波書店
- 上淵寿 (2012) 「授業における子どもの情動制御と教師の働きかけに関する微視的プロセス」
『平成 24 年度 広域科学教科教育学研究経費 研究報告書』, pp. 1-11
- 内海由美子 (2009) 「山形県の場合: 外国人散在地域における配偶者の日本語習得支援を考える」『日本語学』 28 号, pp. 88-96
- 内海由美子・澤恩嬉 (2010) 「韓国人女性はなぜ日本に結婚移住するのか-山形県における聞き取り調査の結果に見るプッシュ要因-」『山形大学留学生教育と研究』 2 号, pp. 13-29
- 内海由美子・富谷玲子 (1997) 「日本語教室で活動する支援者のための支援の可能性」『所沢センター紀要』 6 号, pp. 1-15
- 内海由美子・仁科浩美・富谷玲子 (2010) 「子育て場面で外国人が直面する書き言葉の課

- 題-保育園・幼稚園児の母親を対象とした調査から-」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 279-284
- 占部慎一（2012）「学習性無力感に陥った学生の再開発教育：発達最近接領域理論を基盤とする自己不承認の改善」『総合福祉研究』17号, pp. 31-60
- エンゲストローム, ユーリア（1999）『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登（訳），新曜社
- 大谷尚（2008）「質的研究とは何か-教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして-」『教育システム情報学会誌』25号（3）, pp. 340-354
- 大野恵理（2015）「結婚移住女性を対象とした現地事前教育におけるジェンダーとライフコース：ベトナムにおける『結婚移民者のための韓国文化教室』から」『常盤台人間文化論叢』1号, pp. 49-68
- 岡崎眸・野々口ちとせ（2002）「『共生言語としての日本語』の教育と地域の日本語教室」『お茶の水女子大学人文科学紀要』55号, pp. 131-143
- 岡崎眸（1999）「日本語ボランティアと日本語教師-自己認知をめぐって-」『お茶の水女子大学人文科学紀要』52号, pp. 255-267
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1990）『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- 尾崎明人（2002）「地域の日本語教室で教えるということ」『2001年度保見ヶ丘ボランティア研修会報告』 pp. 22-30
- 尾崎明人（2004）「地域型日本語教育の方法論試案」『言語と教育-日本語を対象として-』小山悟・大友可能子・野原美和子[編], くろしお出版
- 御館久里恵（2007）「外国人研修生の日本語習得と受け入れ企業や地域との関わり」『平成17年度～平成18年度科学研究費補助金[若手研究(B)]研究成果報告書（課題番号：17720124）』 pp.1-89
- 御館久里恵（2010）「地域日本語教室における外国人支援者の存在意義と、かれらの『語り』に関する研究」『平成20年度～平成21年度科学研究費補助金[若手研究 B]研究成果報告書（課題番号：20720139）』
- 落合良香（2014）「大学生の学習方略に関する検討：目標志向性が方略仕様に与える影響に着目して」『人間文化研究科年報』奈良女子大学大学院人間文化研究科, 29号, pp. 101-116
- 木下康仁（1999）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ-質的実証研究の再生』弘文堂
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ-質的実証研究への誘い』弘文堂
- 木下康仁（2007）『ライブ講義-M-GTA 実践的質的研究修正版 グラウンデッド・セオリー・

- アプローチのすべて-』弘文堂
- 清水順子・小林浩明 (2009) 「日本語教師をやめるに至ったのはなぜか-M-GTA による分析-」『北九州市立大学国際論集』7号 pp.15-22
- 熊谷由理・佐藤慎司 (2013) 『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
- 桑山紀彦 (1995) 『国際結婚とストレス-アジアからの花嫁と変容する日本の家族-』明石書店
- クリスティーンデルフィ (1996) 『なにが女性の主要な敵なのか：ラディカル・唯物論的分析』井上たか子・加藤康子・杉藤雅子訳, 勁草書房
- 小島佳子 (2014) 「日本語母語話者が地域日本語教室に参加する意義-日本語ボランティアの活動参加継続につながる動機付け-」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』3号, pp. 101-110
- 小林典子・フォード順子・山元啓史 (1996) 「日本語能力の新しい測定法『SPOT』」『世界の日本語教育』6号, pp. 201-236
- 賽漢卓娜 (2011) 『国際移動時代の国際結婚-日本の農村に嫁いだ中国人女性-』勁草書房
- 三枝優子 (2016) 「日本語教育実習に参加した学生の参加過程と意識変容」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』13号, pp. 21-30
- 境愛一郎 (2015) 「GTA と TEM-2 つの方法論の立ち位置とコラボレーションの可能性-」『TEA 実践編-複線経路等至性アプローチを活用する-』安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編, 新曜社, pp. 192-199
- 榊原哲也 (2009) 「看護ケア理論における現象学的方法-ナミン・リー『現象学と質的研究の方法』に寄せて-」『死生学研究』12号, pp. 35-48
- 佐々木頭彦 (2015) 「アクティブ・ラーニングとしての タンデム言語学習」『Teaching English Now』31号, pp. 10-11
- 佐藤隆夫 (1989) 『農村と国際結婚』日本評論社
- サトウタツヤ (2009) 『TEM ではじめる質的研究-時間とプロセスを扱う研究をめざし-』誠信書房
- サトウタツヤ (2015) 「TEA (複線経路等至性アプローチ)」『コミュニティ心理学研究』19号 (1), pp. 52-61
- ジーンレイブ・エティエンヌウエンガー (1993) 『状況に埋め込まれた学習』佐伯胖訳, 産業図書
- 島田智織・江守陽子 (2014) 「発達の最近接領域とは何か：助産学教育のための学習理論」『茨城県立医療大学紀要』19号, pp. 161-163

- 宿谷京子 (1989) 『アジアから来た花嫁-迎える側の論理-』 明石書店
- 杉澤経子 (2012) 「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性-多文化社会
コーディネーターの視座から-」 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』 15号, pp. 6-25
- 住政二郎 (2010) 「質的研究の科学性に関する一考察」 『より良い外国語教育研究のため
の方法』 外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロジー研究部会2010年度報告
論集, pp.30-44
- 瀬尾匡輝 (2011) 「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化」 『日本学刊』 14号, pp. 16-39
- 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」 『日本語教育・異文化間コミュニケーション-教室・ホームステイ・地域を結ぶもの-』 鎌田修・山内博之編, 北海道国際交流
センター, pp. 23-37
- 張曉蘭 (2014) 「地域日本語教室における中国人結婚移住女性の日本語学習について-日
本語教師との関係性に着目して-」 九州大学大学院比較社会文化学府修士論文, 未公開
- 張曉蘭 (2015a) 「地域日本語教室における日本語チューターとの相互作用と日本語学習-
中国人結婚移住女性を対象とした調査から-」 『比較文化研究』 116号, pp. 285-296
- 張曉蘭 (2015b) 「地域日本語教室における中国人結婚移住女性と支援者との関係」 『比較
文化研究』 117号, pp. 91-102
- 特定非営利法人女性エンパワーメントセンター福岡 (2006) 『福岡県における外国籍住民の
現状と自治体の施策に関する調査報告書』 福岡国際交流局
- 富谷玲子 (2009) 「ニューカマーとの共生と日本語教育-言語計画からの分析-」 『神奈川
大学言語研究』 31号, pp. 29-48
- 富谷玲子・内海由美子 (2008) 「第2章生活実態調査プロジェクト第3節外国人配偶者
(女性) 調査」 『平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日
本語教育の研究開発 (「生活者としての外国人」 に対する日本語教育事業) 報告書』
pp. 60-78
- 富谷玲子・内海由美子・斉藤祐美 (2009) 「結婚移住女性の言語生活-自然習得による日
本語能力の実態分析-」 『多言語多文化-実践と研究-』 2号, pp. 117-137
- 中川まち子 (2001) 「第二言語としての日本語習得に関わる動機づけ：成人にみられる動
機づけの傾向」 『一橋大学留学生センター紀要』 4号, pp. 95-120
- 中村恵・小柳和喜雄 (2007) 「就学前教育における情報教育カリキュラムに関する研究-エ
ンゲストロームの活動理論をベースに-」 『教育実践総合センター研究紀要』 16号, pp.
67-78
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」 『日本語教育』 100号, pp. 7-18
- 西口光一 (2001a) 「状況的学習論の視点」 『日本語教育学を学ぶ人のために』 青木直子・

- 尾崎明人・土岐哲編, 世界思想社, pp. 105-119
- 西口光一 (2001b) 「発達の最近接領域としてのチュートリアルセッション」『多文化社会と留学生交流』5号, pp. 1-18
- 西口光一 (2004) 「留学生のための日本語教育の変革-共通言語の生成による授業の創造-」『社会文化的アプローチの実際-学習活動の理解と変革のエスノグラフィー-』石黒広昭 (編), 北大路書房, pp. 96-128
- 西口光一 (2015) 『対話原理と第二言語の習得と教育-第二言語教育におけるバフチンのアプローチ-』くろしお出版
- 新田英雄・森口真靖 (2013) 「講義室『発達の最近接領域』から見たピア・インストラクション」『大学の物理教育』19号(3), pp. 92-95
- 日本語教育学会 (2008) 『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (生活者としての外国人に対する日本語教育事業) 報告書』平成19年度文化庁日本語教育研究委嘱
- 根本浩行 (2012) 「第二言語習得研究における社会文化的アプローチ」『言語文化論叢』金沢大学外国語教育研究センター, 16号, pp. 19-38
- 野元弘幸 (2000) 「課題定期型日本語教育の試み-課題提起型の日本語学習教材の作成を中心に-」『人文学報.教育学』35号, pp. 31-54
- 野山広・山辺真理子・簗野智紀・河北祐子・宮崎妙子 (2009) 「論考 地域日本語教室の5つの機能と研修プログラム: 豊かな学びと人間関係づくりを目指して (プレフォーラム 地域日本語教育の過去・現在・未来: その担い手と役割について考える)」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』10号, pp. 60-106
- 原島博 (2008) 「フィリピン人女性の国際結婚と日本への移住支援に関する研究: 『送り出し側』の移住支援を事例として」『ルーテル学院研究紀要』42号, pp. 1-16
- 平田昭久 (1988) 「ブルーナーの『根本観念の教育』の考えとヴィゴツキーの『発達の最近接領域をつくり出す教育』の考えとの本質的同一性について: 近代の発達理論を『新教育』の理論と結合する必要」『日本教育学会大会研究発表要項』47号, p.48
- 文化庁 (2011) 『(平成22年度文化庁委嘱調査研究) 生活者の日本語指導能力の評価に関する調査研究』国際日本語普及協会, p44
- 文化庁 (2013) 『「生活者としての外国人」のための日本語教育ハンドブック』文化庁文化庁国語課, p6
- 古川ちかし(1993) 「内容優先・学習重視の日本語教育」『日本語教育の方法と実践』大坪一夫・梅田千砂子編, pp. 23-61
- 細田聡・井上枝一郎・菅沼崇 (2001) 「問題解決教育における状況的認知論の検討-学習者

- の状況と教授者の役割について-』『労働科学』77巻, 10号, pp. 403-413
- 堀村志をり (2008) 「ヴィゴツキーの遊び論における最近接発達領域-スピノザ哲学からの一考察-」『ヴィゴツキー学』9号, pp. 59-71
- 堀村志をり (2012) 「ヴィゴツキーの心理学的システム論：自己展開的システムの意義」『ヴィゴツキー学』2号, pp. 13-22
- 堀村志をり (2013) 「最近接発達領域は『可能性の領域』か：発達の力動の観点からの考察」『研究室紀要』東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室, 39号, pp. 43-52
- 松永典子・麻生迪子・季江静・永嶋洋一・新井克之 (2012) 「外国人『生活者』のための日本語教育と多文化理解教育の現状と課題-伊都地区から考える多文化化する地域における社会連帯モデルの模索-」『比較社会文化』18号, pp. 9-23
- 宮崎里司 (2004) 「新時代の日本語教育をめざして、早稲田大学大学院日本語教育研究科の取り組み-座標軸を問い直す日本語教育の提言-」『日本語学』23号, pp. 84-93
- 森篤嗣・内海由美子 (2012) 「山形県における定住アジア女性の日本語使用：首都圏・全国との比較から特性をみる」『国立国語研究所論集 (NINJAL Research Papers)』4号, pp. 37-48
- 森岡清美・望月嵩 (1997) 『新しい家族社会学』培風館
- 森沢小百合 (2004) 「JSL 児童の『学び』とスキヤフォールディングのあり方-実践授業分析からみえてきたもの-」『年少者日本語教育実践研究』3号, pp. 13-18
- 森本郁代 (2001) 「地域日本語教育の批判的再検討-ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して-」『正しさへの問い-批判的社会言語学の試み-』野呂香代子・山下仁編, 三元社, pp. 215-247
- 森山新 (2007) 「認知言語学と日本語教育-応用認知言語学の可能性-」『「対話と深化」の次世代女性リーダーの育成：「魅力ある大学院教育」イニシアティブ』平成18年度活動報告書：海外研修事業編, pp. 104-106
- 茂呂雄二 (1994) 「言語と思考-Vygotsky 理論の立場から-」『電子情報通信学会技術研究報告』94号 (236), pp. 1-8
- 山西優二 (2013) 「エンパワーメントの視点からみた日本語教育-多文化共生に向けて-」『日本語教育』155号, pp. 5-19
- 米勢治子 (2006) 「『地域日本語教室』の現状と相互学習の可能性」『人間文化研究』名古屋市立大学大学院人間文化研究科, 6号, pp. 105-119
- 吉田香織 (1997) 「Vygotsky 理論に基づく数学的概念の獲得過程の考察(2)：Vygotsky 理論と諸理論との比較・考察」『数学教育論文発表会論文集』30号, pp. 19-24
- 林逸菁 (2007) 「日本語教育における学習者の調整行動と教室活動-総合活動型におけるレ

ベルに差がある学習者間のインターアクション分析を通して-」『早稲田大学日本語教育研究』10号, pp. 93-104

英語文献

- Chomsky, N. (1980) *Rules and Representation*. Columbia University Press.
- Dawson, P. & Guare, R. (2012) *Coaching students with executive skills deficits*. New York: The Guilford Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Dörnyei, Z. (2009) The L2 motivational self system, in Dörnyei, Z. & Ushioda, E. eds. *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Gardner, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Goldstein, L. S. (1999) The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36, 647-673.
- Hodapp, R. M. & Goldfield, E.C. (1985) Self and other regulation in the infancy period. *Developmental Review*, 5, 274-288.
- Krashen, S. D. (1981) The “fundamental pedagogical principle” in second language teaching. *Studia Linguistica*, 35, 1-2, 50-70.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. *English Language Teaching series*. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Leont’ev, A. N. (1981) *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013) *How languages are learned*. 4th edition. Oxford University Press.
- Little, D. (2003) Learner autonomy and second/foreign language learning, <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>
- Long, M. H. (1983) *Native speaker/non-native speaker conversation in the language classroom*. In Clarke, M. & Handscombe, J. (Eds.), 207-225.
- Mostafa, H. (2005) Legitimate peripheral participation and supervising PhD students. *Studies in Higher Education*, 30(5), pp. 557-570.
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational*

- change*, Harlow: Pearson Education.
- Norton, B. (2013) *Identity and language learning: Extending conversation*. 2nd Edition. Bristol: Multilingual Matters.
- Ortega, L. (2009) *Understanding second language acquisition*. London, UK: Hodder Education.
- Ortega, L. (2011) *Second language acquisition, Handbook of applied linguistics*. New York: Routledge.
- Robbins, D. (2001) *Vygotsky's Psychology-Philosophy: A Metaphor for Language Theory and Learning*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In Cook, G. & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993) Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, 45-57.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1979) From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 22, 1-22.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wood, D. & Wood, H. (1996) Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22 (1), 5-16

付録³¹

1. 結婚移住女性に対する 1 回目の調査（2013 年 6 月～2013 年 8 月）

黄さん

6 月 7 日 インタビューの時間：11：00～13：00

（インタビューの許可を得て、メモを取ることを了承された。）

場所：福岡市早良区原の 6 丁目 （調査対象者の家の近く）

属性：40 歳 中国吉林省長春市出身 2010 年 6 月 26 日来日

再婚 前の夫との子ども 1 人（20 歳の娘 中国長春在住） 日本人の夫と二人暮らし 飲食店でアルバイト

日本人の夫 55 歳 保険会社サラリーマン 前の妻との子ども 2 人（福岡在住） 70 代のお母さんが佐賀県在住

日本語能力：SPOT B(2 級～3 級程度)を受験 41 点（68%） 運転免許取得
パソコン教室にも通っています。

来日経緯、動機付け：

結婚で日本に来ました。

18 年前離婚し、ずっと独身しています。

娘は前の夫と一緒に生活していて、前の夫はその翌年再婚しました。

友人に紹介してもらって今の旦那さんと知り合いました。（紹介してもらった友人は旦那さんの知り合いです。日本人と結婚し日本に移住した中国人女性です）

日本人の旦那さんと知り合ってから 3 ヶ月、何回中国に行ってもらって、それから結婚を決めたのです。結婚の礼金として旦那さんから 50 万円とダイヤモンドの指輪をもらいました。

日本に来る前に、日本の環境が良い、住みやすいところだと聞きました。そして、再婚、中国の生活に疲れている、親が自分の再婚できないことを心配しているといった理由もあり、環境を変えようと思って日本に行きたくなり、友人に誰か日本人の男性を紹介してもらおうかと頼みました。

³¹ グレーの塗りすりの部分は調査対象者のプライバシーを保護するためである。

来日してから国へ送金していますが、中国ではマンションも持っていますし、貯金もあります。最初日本に来た時、毎月旦那さんから8万円の生活費をもらっていましたが、アルバイトを始めてから、3万円しかもらっていません。十分生活できます。

二人再婚のことは、最初中国の親にも、日本の旦那さんの子どもにも反対されました。日本人の旦那さんはバツ2（及び以上）の可能性があります。

日本語学習経験、現状：

2010年10月（6月来日）、日本語教室を通い始めました。

合わせて3つの日本語教室を通ったことがあります。今でも週に2回、2時間/回、 と の日本語教室に通っています。

日本語は毎日の生活には必要だから日本語教室に通ったのです。

来日する前に、3ヶ月ぐらい独学で勉強したことがあります。ひらがなが分かるぐらい、挨拶ができるぐらいでした。

日本語教室に参加するのは楽しいことです。

生活の悩みは全部日本人の先生と相談します。

授業が終わってから一緒に食事することもあります。その時、割り勘してくださいとお願いしましたが、いつも払ってくれます。

先生の前で泣いたこともあります。いつも暖かく励ましてくれて心強くなりました。先生は私が泣いたのを見て、泣いてしまったこともあります。

勉強したいことがあれば先生に伝えたら次の授業で教えてくれます。

旦那さんとの摩擦や、不愉快なことについて日本人の先生と相談します。

先生は70代の人で、50代の日本人の男性のことが良く分からないのですが、私の話を聞いてくれます。

夜中まで日本語を勉強したこともあります。

先生や他の学習者から生活に必要な情報を収集したりしますが、バイト先の中国人から多くの情報を手に入ります（一緒に居る時間が長いのか？）

日本語ができなくて困ること

考え方、生活習慣が違ふし、年齢差も大きいので、特に言葉で自分の言いたいことを言えなくて、誤解されたり、けんかしたりすることが多く、とても悩んでいました。

最初日本語を勉強しに日本語教室に通い始めたのですが、日本人の先生はだんだん生活相談相手になりました。いろいろなことについてアドバイスしてくれたり、ただそばで居て

くれただけで、一緒に泣くだけで良かったと思います。

日本語がまだ上手ではないので、飲食店のバイトしかできないのです（中国に居た時、飲食店のバイトしたことがないようです）。日本語ができなければ契約書なども書けないので、日本語をもっと勉強して将来自分の店を開きたいと思っています。

日本への適応度・満足度：

時間があるなら、地域で行われるイベントに参加しますが、アルバイトが忙しいのでなかなか行けないのです。

日本人の友達ほとんどバイト先の日本人と日本語教室の先生に限られています。

最初日本に来た時、中国人の友達とよく遊びに行きましたが、アルバイトを始めてから年2回の程度。

旦那さんとよくけんかします。月に1回ぐらい。意見が合わなかったり、日本人の考え方、習慣が分からなかったりといった理由でけんかするのです。旦那さんは中国語をしゃべりません。日本語でけんかします。

最初日本に来た時、中国語で中国の家族と電話したら旦那さんに怒られましたが（自分が中国語をしゃべるのが嫌だという感じ）、今は大丈夫です。

テレビで尖閣諸島のニュースが流されるのを見て、旦那さんが中国に対する不友好的発言があった場合、大けんかになります（今まで3回ぐらい）。政治家のことだから、私たちは普通の民衆で、政治とは何の関係があるのといつも旦那さんに説教します。最近そういうニュースが流されるのを見たら、旦那さんがすぐチャンネルを変えます。

最初旦那さんの家族とあまり仲良く付き合いませんでしたが、今はだいぶ仲良くなりました。

自分が思うことについて共感してくれる人がいません。生活の悩みはいつも日本人の先生と相談します。同じく花嫁さんとして日本人の夫と結婚した中国人の友達と比べて、自分の経済状況や他の生活様々な面において良いほうです。

自分は前向きな性格で、充実した生活を送っています。勉強したいことがあれば勉強します。

日本語の学習は順調です。楽しいと思います。

日本に来てホームシックになったことがありません。

旦那さんに依存しません。自分の努力でより良い生活を送ろうとしています。

翁さん

调查者：您是10年前来日本的哈，就是来日本之前也没怎么学过日语哈。

调查对象：对。

调查者：来到日本之后就马上来参加日语教室了吗？

调查对象：刚开始在宫崎那边住了一年多。后来到福冈这边一段时间之后，自学了一下，才知道有这么个地方，才开始学。

调查者：那你爱人会说中文吗？

调查对象：基本上不会说。

调查者：那平时在家都是用日语交流吗？

调查对象：对对，都是用日语。

调查者：现在一个女儿对吧。

调查对象：对。

调查者：平时就是照顾女儿和家人哈，有出去工作吗？

调查对象：没有。

调查者：就是觉得日语对平时的生活还是很有帮助的吧。

调查对象：对对，因为日本的家人都是用日语来沟通。所以如果日语不会的话，还真的是挺困难的。

调查者：以开始日语不好的时候和家人沟通特别是爱人，有没有什么困难呢？比如说他也听不懂你说的，当初有没有什么困难呀？

调查对象：对，当初就用手写呀，因为他懂汉字嘛。手写或者查查字典。

调查者：有没有因为语言不通有矛盾误解什么的？

调查对象：会有的。

调查者：以前和日本的家人沟通的时候，不懂日语，能沟通吗？

调查对象：刚开始的时候都是我婆婆教我的吧。老公上班很忙，最多的时候还是跟我婆婆相处的。她教我发音呀日常（会话）什么的，刚开始都是我自学的。用的みんなの日本語那本书。书写跟口语还是有差别的哈，所以刚开始都觉得我学的跟他们平时讲话不太一样。所以他们就教我日常会话。

调查者：你们是在中国认识的吗？

调查对象：对对。

调查者：认识之后是在中国结婚再过来的还是过来才结婚的？

调查对象：在中国结婚再过来的。要申请什么的嘛。

调查者：那当时你婆婆也在中国吗？

调查对象：没有，我婆婆在福冈这边的。来日本的时候就我们两个人，我老公在宫崎那边上班。刚开始一年多就我们两个，那时候都是自学的。看看电视什么的，那边也没有什么学校呀，乡下嘛。

调查者：宫崎呀，我去过一次，景色很好。水果挺多的。

调查对象：对对对，然后也不太冷。比较湿润。

调查者：宫崎是不是跟福建差不多呀。

调查对象：对，气候挺相近的。

调查者：当时跟你老公结婚的时候，哪个地方让你比较心动呢？

调查对象：我觉得他比较成熟而且比较认真吧。挺顾家庭的。

调查者：那个时候有没有想到来到日本会有什么困难呀，虽然说很喜欢这个人，但是要来日本生活，还是会考虑考虑困难什么的吗？

调查对象：其实我那时候刚 20 出头，其实也没有想那么多，不像现在 30 岁的话，考虑的事情很多。以前没有考虑很多，太单纯了。

调查者：就是即使语言不通会有摩擦矛盾什么的，但是就是喜欢，就过来了。

调查对象：对，语言不通的话，就是吵架的时候吃亏一点。

调查者：但是人家说就是吵架的时候最能练日语。

调查对象：真的吗？呵呵，这个也看个人的性格问题，有的人一生气吵架就说不出来话了。有的人一吵架就噼噼啪啪话就出来了。

调查者：那你们也不是经常吵架吧。偶而吵吵什么的。

调查对象：现在还好，有孩子了以后。

调查者：那来日语教室是家人推荐的还是自己找的说哪可以学习。

调查对象：对家人也给我一些帮助，带我去市役所，他们给我一份资料，说这附近哪里有。哦，刚开始好像是我阿姨，姨丈他们告诉我说有这种制度。

调查者：是日本的家人给你说的哈。

调查对象：不是不是，我在日本也有很多家人，我阿姨，包括我弟弟他们都在东京嘛。我阿姨舅舅他们比我还早几年，所以我阿姨听说我来日本，就告诉我有这么个地方，包括在东京，有很多这种地方。所以我老公就带我去市役所咨询。然后根据资料找到这边来的。

调查者：家人有很多就在东京那边哈。

调查对象：对对。

调查者：那你来日本之前他们会不会跟你说一些日本的情况。

调查对象：哦，会。包括我刚开始，我日语都是我阿姨教我的。我阿姨还有我舅母什么的。

调查者：那跟你讲了很多日本的情况，还没认识你老公之前会不会就很想来日本生活或者是

来工作学习看看?

调查对象: 也没有很想来日本。

调查者: 认识了老公之后就过来了。

调查对象: 对, 就结婚了, 然后自然就过来了。我是神经比较粗, 没有想那么多。

调查者: 参加了日语教室后感觉怎么样呢?是比较有用呀还是?

调查对象: 对, 我觉得挺有用的。也挺开心的, 来这边能跟朋友说说话呀, 所以我生完孩子之后我就又过来了。

调查者: 那具体是哪个地方让你觉得有用然后又很开心呢?

调查对象: 我考的一级跟二级都是在这边学的, 都是这边的老师教我的。从三级慢慢考。我去过几个地方, 就觉得这个地方是最好的。然后交通离我家也方便。

调查者: 那比较开心的地方是什么呢, 是跟老师交流比较开心呢, 还是来这认识很多别的朋友别的日本人?

调查对象: 我觉得跟老师的交流挺重要的, 包括我有什么想说的呀都可以跟老师说。遇到什么困难呀, 比如说孩子的事情呀, 很多时候都咨询他们。

调查者: 就是生活有什么困难, 跟日本人交流有什么问题都可以跟老师说哈。

调查对象: 对哦, 有什么不明白的都可以跟老师说。老师非常的亲切, 你问什么, 他都会告诉你。

调查者: 然后老师就会告诉你解决办法, 然后日本人怎么想的吗?

调查对象: 对, 从日本人的角度来分析这件事情, 比较中国人和日本人文化完全不一样, 像我女儿她的同学的妈妈, 比如说参观日的时候, 有什么私人的问题一般不会问她们的。比较有代沟, 可是来这边的话, 有什么都可以说, 不明白的地方老师都会告诉你。因为比较中肯, 意见。

调查者: 对, 她们都像妈妈一样, 就是特别会关心人, 我的老师也是做地域日语教室的, 这个是防灾的一些情报, 怎么打 110,119, 可以随便翻翻。她也是搞教育支援的, 先去了解一下日本人结婚的中国人学习上遇到的困难, 然后再做教育支援, 老师他们会做些项目, 就是写论文去跟日本的上级反映, 申请经费呀人力物力的支援。我就是了解一下学习上遇到的困难, 还有参加日语教室的想法, 我的修士论文就是和这个有关的。

调查对象: 好厉害呀。

调查者: 如果学习上, 教材什么的有问题都可以联系我。做这个就是比较难, 因为每个日语教室大概就只有两三个跟日本人结婚的外国人, 大家也都比较忙。就尽量想了解下情况写到论文里面。来参加日语教室有没有从老师或者同学那获得生活上的信息, 比如说什么地方的超市又降价啦。

调查对象：对，有的。

调查者：其实这个教室就是跟普通的日语学校或是留学生中心不一样。它更贴近生活，就帮人解决问题解决烦恼，像平时有祭り的时候有没有积极的参加呢？

调查对象：比如说夏の祭り都会去。

调查者：那去的话有没有跟周围的邻居有没有什么交流？

调查对象：交流的话比较少吧，比如就打打招呼说一两句话。

调查者：那平时除了和日语教室的老师以为，和其他的日本邻居或者说其他孩子的家长交流就不多哈。

调查对象：基本不太多，不过现在因为小孩子，比如一个礼拜玩一次的话，那跟她妈妈说话的机会就比较多嘛。

调查者：那就是自己比较关心的事情或者烦恼还是跟老师说得多哈。

调查对象：对对

调查者：那现在跟自己关心比较好的就是小孩子的朋友的爸爸妈妈是吗？

调查对象：因为都是孩子的家长，然后就是会谈下学校的情况呀，可是私底下也没有什么（交往）。

调查者：那有没有和认识的中国人一起出去玩呀什么的。

调查对象：最近大家都挺忙的，有机会的话会的，比较好的中国朋友会一起逛逛街什么的。

调查者：那比较好的中国朋友都是在自家附近吗？

调查对象：我在这边认识的朋友，问了才知道是住在我家附近，认识也好多年了。大概有四五年了。不过她最近上班，所以比较忙。

调查者：平时遇到烦恼呀或者是学日语遇到的困难有没有跟自己有同感的人（一起分享）？

调查对象：有的。

调查者：那这些人都是老师还是中国人朋友？

调查对象：朋友比较多也。

调查者：那要是平时和老公有些争执都是因为些什么事情呢？

调查对象：现在当然是孩子的事情。

调查者：那一开始是因为语言不通吗？

调查对象：一开始的话就吵架也比较少，最近也没有怎么吵，就孩子的教育问题。

调查者：那以前日语不太好的时候，就是对小孩的教育呀或者带小孩出去玩有没有什么困难的地方？

调查对象：就是跟别的孩子妈妈会有代沟。

调查者：那跟日本的家人沟通也没障碍了哈，那关系也挺好的吗？

调查对象：还好。

调查者：那现在的日语学习还是进行得很顺利哈，N1 都过了，是什么时候过的呀？

调查对象：好像是三年前吧。记不清了。

调查者：那就是感觉日本的生活是什么样的？开心呢还是觉得日本比较适宜居住呢？有什么感想。

调查对象：挺适合居住的，就是寂寞多点，毕竟家人不在旁边嘛。然后这边也挺不容易的。

调查者：那家人会来日本玩吗？

调查对象：已经来过一次了。现在都很忙。

调查者：那你多久回国一次啊？

调查对象：我最近回去是去年回去了一次。春假的时候。

调查者：带女儿一起回去的吗？

调查对象：没有，我女儿大概三岁前回去过一次，从那以后就没回去过了。回去的话都是我一个人回去的。

调查者：那女儿肯定会担心你呀，想念。

调查对象：会的，肯定。

调查者：那你也非常想家吧。

调查对象：会的。

调查者：那自己家里的爸爸妈妈是兄弟姐妹来照看的吗？

调查对象：他们还很年轻也。

调查者：那家里有几个兄弟姐妹呀。

调查对象：还有 2 个弟弟。

调查者：对哈，应该跟我爸爸妈妈差不多，还很年轻哈，那平时过年过节的时候就和他们打电话这样交流一下吗？

调查对象：对对。大概一两个礼拜打一次电话。

调查者：那平时有没有买点东西寄过去呀，或者是汇点钱过去什么的？

调查对象：汇钱基本上没有过，就买买东西什么的。比如过年的时候。

调查者：从福冈有没有直飞福州的呀。

调查对象：没有，只能到上海，然后到那边转。

调查者：那如果从老师那寻求帮助，都是育儿的吗？

调查对象：对，现在来说都是孩子的事情。

调查者：跟老师的提问都是用日语的吗？

调查对象：对，跟老师的交流就是必须都是日语。

调查者：像日本文化的话是老师跟你说得比较多还是老公呢？

调查对象：都有吧，因为我跟我婆婆住在一起，应该是我家人比较多吧。这边一个礼拜才来这么几个小时。

调查者：一开始有没有日本的文化呀习惯呀觉得特别不能接受的，但又不知道该怎么办？

调查对象：那么强烈的好像没有，比如说些习惯上可能有点，就我觉得最吃惊的就是我们中国人不是早上喝粥吗，他们早上都吃白饭的。就觉得不能接受，现在觉得还很自然了。

调查者：那你当时觉得不能接受是怎么解决的，是跟老师说，然后老师告诉你日本人都是这样的，还是？

调查对象：刚开始没有老师，就我和我老公两个人，他也没跟我讲早上吃白饭。早上就喝牛奶什么的，后来来福冈和他爸妈一起住的时候，才知道原来他们早上都吃白饭，但是我不习惯，我就吃面包什么的。我吃的比较洋食化。

调查者：那婆婆人挺好的，今年多大年纪了？

调查对象：70了。

调查者：但是日本的老太太虽说年龄比较大，但是都打扮得很精致，而且吃得很营养，就显得很年轻哈。

调查对象：是啊，她们管理得比较好。都吃什么青菜呀鱼呀，注重品质。

调查者：平时都是你做饭吗？

调查对象：都是婆婆做饭，我就收收衣服呀，洗洗碗什么的。

调查者：那现在婆婆做的饭吃得习惯了吗？

调查对象：恩，现在还好，刚开始一起住的时候比较紧张，比较担心，也没有很习惯，比如说味增汤什么的，不太习惯。

调查者：都有个过程哈，我们也是，我有的同学都不吃纳豆。我不吃生鸡蛋。

调查对象：对，我也是绝对不吃的。很恶心。刚开始我特别不喜欢吃生鱼片，可是日本人都觉得那是ご馳走でしょう，他们过年过节呀都是生鱼片。现在还可以吃点，我老公不吃的，他海鲜过敏。还好他不吃海鲜，包括牡蛎什么的，还好他不吃，要是他经常吃，我就不习惯生鱼片。

调查者：那婆婆他们吃中国菜吗？

调查对象：我吃还行，他们一般都吃日本菜，清淡点的，他们喜欢吃鱼，年龄大了嘛，吃太多肉不好，比较注重身体的保健，跟着他们吃我都觉得会瘦下来的，以前在中国的时候挺胖的。

调查者：那挺好，我上周去跟一个跟日本人结婚的中国人聊日语学习情况，她就是说她跟她老公结婚的时候，日本的家人都反对，关系相处得特别不好，没有住在一起，现在好多了，

但就是这种国际婚姻个人差异很大，那你就很好，虽然你刚来学日语的时候也有很多困难，但是就很好。

调查对象：她来日本多久啦？

调查者：三年。现在好多了，一开始的时候还看电视，因为钓鱼岛两个人就吵架什么的。

调查对象：就是钓鱼岛的事情我老公从来不会说，但是我公公会在我面前说钓鱼岛的事情，中国人干嘛干嘛，听着不太舒服。

调查者：当时那个姐姐她教育她的老公说这是政治上的事情，跟我们普通民众没有太大关系。你为什么还要这样，后来电视一放到这个她老公就自动换台了。

调查对象：对，我老公每次也是。

调查者：那你老公还是确实很成熟。

调查对象：对，有时候反过来他还要帮我们中国人说话。但我公公就相反，年龄大了嘛，思想根深蒂固了。

调查者：那你老公是比你大一些哈。

调查对象：对，我老公比我大十多岁吧。

调查者：就是即使是现在也还是多想学一点跟日本有关的日本文化什么的哈。

调查对象：对对。口语什么的。

调查者：平时就是除了老师还有婆婆帮助自己学日语哈。有时候学习不顺的时候有没有人鼓励你啊，说你学得很好啦。

调查对象：对，我老公有时候会。比如我说错话，发音不正常，有时候婆婆会说我，有时候我女儿会说妈妈你这个发音很奇怪，是这样发音的。她会笑我，

调查者：还有什么想要让老师教的学习内容什么的？

调查对象：对我来说就是口语什么的，生活琐事什么的，接近生活的，日本人的思想什么的。

调查者：确实也就是这边的老师能够教的那么细致，而且基本上也不用什么学费，老师也很有奉献精神。

调查对象：对对。

调查者：之前我们还在想就是有没有必要在这里让日语比较好的外国人来做翻译，上周那个姐姐就觉得没有必要，反而来了还依赖了。

调查对象：一般用日语进步比较多一点。要是有什么不懂的可以查查字典呀或是问问其他中国人。

调查者：女儿会不会中文呀。

调查对象：一点都不会。

趙さん

调查者：平时除了学习之外，还跟老师聊什么？

调查对象：喝茶。最近跟婆婆一起喝咖啡了。

调查者：平时遇到生活上遇到困难，或者日语沟通不顺，会跟老师聊吗？

调查对象：不会。

调查者：为什么呢？会跟谁聊？

调查对象：不明白的会问老师。不开心的不会跟老师说。跟朋友说。

调查者：那日本朋友多吗？

调查对象：我现在有个同学在广岛。我们俩每个礼拜会聊天。她也是和日本人结婚。

调查者：她先来还是你先来的？

调查对象：她先来的。她比我早来半年左右。

调查者：那你来之前也会听她说日本生活啥的？

调查对象：对。

调查者：来之前有没有想到以后想来日本生活呢？

调查对象：就是因为想来日本生活，所以才跟日本人结婚的。

调查者：感觉来了之后怎么样？过得还可以吗？

调查对象：挺好的。

调查者：那你老公各方面也不会差吧？

调查对象：还行吧。

调查者：为啥想来日本生活。

调查对象：通过我的亲戚介绍，感觉她在日本生活挺好的。而且看到她传的照片什么的生活环境也挺好的，所以就来了。感觉她过得挺幸福挺好的。

调查者：你亲戚学日语吗？

调查对象：她现在不学。

调查者：你是从哪儿知道这个日语教室的？

调查对象：我来到日本之后我婆婆就已经给我找好了。就直接来的。

调查者：来这个班感觉怎么样？学习方面。

调查对象：挺好。

调查者：感觉快乐还是有用？

调查对象：也挺开心也有用。因为这边也教文法，基本一个老师教一两个学生也不多。有点像一对一的那种。然后，还可以，挺好的。

调查者：他们的老师是自己选还是他们安排？

调查对象：他们安排的。

调查者：有没有想跟女老师一起学？

调查对象：没有过那种想法。

调查者：哦，这是中国人。

调查对象：刚开始的时候不是这个老师教我的，是哪个戴眼镜的女老师。她教的也挺好的。后来我有一段时间没来，进度不一样所以就换老师了。

调查者：有没有想老师多教一点学习内容啥的？

调查对象：那倒没有。我现在就想把现在学的学会。

调查者：就把现在老师教的学会就行了噢？

调查对象：对，这个学完之后，再往下。

调查者：学习时间就是一周一次，一次两个小时？

调查对象：嗯。

调查者：有没有从老师那儿得到一些生活信息？比如哪儿的超市便宜或者去哪儿玩儿比较好啊之类的生活信息？

调查对象：也有。就是我之前认识一个日本女的。她会告诉我附近上哪？以前就会去 AEON。她就告诉我如果喜欢 AEON 就上 [REDACTED] 那个，那边比较大。然后她告诉我好多。

调查者：是老师？

调查对象：不是老师，是我以前一起工作认识的一个日本女的。

调查者：噢。从老师还有一起学习的人这儿也得到一些信息哈？

调查对象：对对。就比如说什么时候有什么样的节日，还有哪些有名的玩的地方啊。

调查者：一些日本社会文化还有生活上的信息。比如平时举办的祭祀活动，你经常参加吗？

调查对象：不经常去。

调查者：有没有因为自己的日语不太好而困惑的事儿？

调查对象：现在吗？

调查者：嗯。

调查对象：现在就是我想学车。因为日语不好，学不了。

调查者：别的比如说，跟老公的沟通，还有婆婆的沟通什么的有没有烦恼，表达不清楚，他们都不理解啊什么的这样的事？

调查对象：也有。但是，如果有了之后，我就干脆不说了。

调查者：为啥呀？

调查对象：因为说不清楚。如果跟老师说，我还得用中文跟她说一遍，翻成日语。

调查者：那不说不会心里觉得…不过你性格属于比较开朗的，不说的话也没啥噢？

调查对象: 嗯。

调查者: 出去买东西的时候, 有没有因为不会日语而烦恼的时候?

调查对象: 买东西倒没什么。但是。。

调查者: 别的方面, 比如跟日本人交流啊, 就是别人都不理解, 自己怎么表达都表达不清楚这样的的时候啊?

调查对象: 也有。

调查者: 日本人朋友多不?

调查对象: 不多。

调查者: 都是工作时候的朋友还是日语教室的老师啊什么的?

调查对象: 日本的朋友吗? 工作有认识, 然后剩下就是教室的老师。

调查者: 平时跟中国人出去玩不?

调查对象: 以前出去过, 现在就基本上不去。

调查者: 没时间了?

调查对象: 有时间的话我也不愿意出去, 就宁愿自己在家呆着。

调查者: 都在家干啥、学习日语吗?

调查对象: 睡觉。收拾。看电视。

调查者: 你老公带你出去玩吗? 泡温泉啊什么的?

调查对象: 他休息的时候会带我出去。

调查者: 挺好的。你跟他吵过架吗?

调查对象: 吵过。

调查者: 都因为啥事啊?

调查对象: 比如说太大的事情其实也没啥。我想说得说不明白, 他也听不明白, 我就会挺生气的。或者有时候。最简单的时候比如结婚纪念日。他给忘了, 然后我就跟他生气。然后他说那天很忙, 第二天去行不行, 然后我说不行, 因为第二天不是结婚纪念日。然后反正就是他说我怖い。

调查者: 那吵是用日语吵的噢? 他会中文吗?

调查对象: 不会。

调查者: 婆婆肯定也不会中文吧?

调查对象: 对。

调查者: 平时都是你在家做饭什么的吗?

调查对象: 嗯。

调查者: 那你跟老公家人的关系相处得怎么样?

调查对象: 还可以。但是日本人兄弟姐妹之间的亲情感觉挺淡的。跟中国不大一样。不是说不来往, 是基本上不怎么来往。因为他妹妹在东京那边, 所以说挺远的。还有一个离得近的妹妹也不像中国没事串门的那种。所以总体来说还可以。

调查者: 婆婆对你挺好的噢?

调查对象: 嗯, 还行, 我婆婆经常来, 基本上每个礼拜来一次到两次。

调查者: 那挺好的。

调查对象: 比如说上医院, 配眼镜的时候。我自己会点日语, 但也说不明白, 然后我婆婆就会领我去。然后她也会一起去栽花啦, 看花啦, 或者一起去喝咖啡。

调查者: 那挺好的。把你当女儿看了。

调查对象: 还行吧。反正也教我日语, 尤其是敬语。

调查者: 对对。在日本, 尤其是工作的时候, 敬语必须得说。你婆婆多大年纪了?

调查对象: 我婆婆今年 66。

调查者: 但是应该显得挺年轻的吧?

调查对象: 对。

调查者: 而且日本老太太都化妆, 打扮得都挺精致的。

调查对象: 对, 我都不擦口红, 她都擦。

调查者: 是是。那你准备以后要孩子吗?

调查对象: 以后不知道。现在还不。主要是我的日语还不好。以后日语好了, 什么都会干了。日本小孩上学也挺难的。听人说要是有啥实验大人也跟着一起参加的, 我现在是不行。

调查者: 但是你可以有了小孩之后跟小孩一起学。然后你的日语也会慢慢提高。提多他们都跟着小孩学的, 小孩学的绝对比妈妈快。不过要是有了小孩也会遇到一些烦恼, 小孩朋友的父母, 也得跟他们搞好关系。我听说是这样的… (省略)

调查者: 那你没有遇到跟你有同样烦恼的人?

调查对象: 也有

调查者: 都是中国人吗? 还是有日本人?

调查对象: 都是中国人。比如说有困难的时候就会心情有点不好, 然后就找朋友说, 她就说我也那样, 比如广岛的那朋友也会说我刚来的时候也那样。我们大家都一致觉得没事, 过段时间就好了, 我刚来的时候也那样。

调查者: 去过广岛没啊?

调查对象: 没有。

调查者: 挺好的, 我原来在广岛呆了一年。(省略) 现在的日语学习还顺利吗? 有没有遇到什么困难?

调查对象: 现在还可以。

调查者: 想家不?

调查对象: 想。

调查者: 有没有想让爸爸妈妈过来玩啊?

调查对象: 想过。不过现在自己在这边感觉也不好, 即使父母来了, 因为我家老公不一定有时间, 然后我日语又不好, 也介绍不了, 别的地方也去不了。所以还得等以后。

调查者: 那爸爸妈妈现在谁照顾?

调查对象: 我妹妹。

调查者: 那平时照看不了他们, 会不会给他们汇钱什么的?

调查对象: 也会。比如中国过年的时候。

调查者: 他们也想你的吧?

调查对象: 嗯。

调查者: 日本的生活感觉咋样?

调查对象: 挺好。

调查者: 跟想象的有没有什么不一样的?

调查对象: 不一样的就是没有早餐。

调查者: 没有早餐?

调查对象: 就有时候不想做饭, 就得去外面吃, 但是日本的店基本上都是从中午才开店的。但是中国不做饭的话出去了可以吃早餐的。什么粥什么的, 日本没有。别的都挺好的。

调查者: 但是可以去咖啡店吃。面包什么的。

调查对象: 我就不愿意吃面包。

调查者: 那你平时做饭做的中国菜还是日本菜?

调查对象: 中国菜。

调查者: 他能吃得习惯吗?

调查对象: 嗯。

调查者: 那还挺厉害的。

调查对象: 他就吃的不挑。

调查者: 那还挺好的。

调查对象: 我俩结婚到现在一直做中国菜。

调查者: 那你做饭应该挺好的。

调查对象: 还行, 没那么好。

调查者: 那日本人要吃得惯的话那得相当好才行。

调查对象: 我有时候做两人分的, 我觉得不好吃就不怎么吃, 他也没怎么吃, 但他不说。

调查者: 你老公以前是在中国呆过吗? 他能吃中国菜。

调查对象: 没有。

调查者: 因为好多日本人都是吃不惯的。

调查对象: 但是他能吃, 但他没在中国呆过。他以前去过中国, 我们结婚的时候他去过中国三次吧。三次左右。因为每一次都会在中国饭店吃, 中国菜油很多。他就摇头。刚开始过来的时候我做菜也放很多油, 然后慢慢我也少放盐少放油, 自己有点随日本的习惯似的, 放的就少了, 但是还可以。他刚去中国的时候吃的菜的话就说油太大了。

调查者: 那当时是不是你老公哪点特别吸引你, 所以你就一下跟他结婚了?

调查对象: 感觉他挺实在的, 挺诚心的。

调查者: 但是现在日本 20 多岁的年轻人不行, 还没有中国这边的成熟。他比你大多少?

调查对象: 他比我大 15 岁。

调查者: 所以对你关心得挺好的。

调查者: 平时是不是每天都学日语啊。

调查对象: 不算每天。但是我不学每天也都跟老公说话, 也算是学一点点吧。

调查者: 日语学习对自己生活挺有帮助的对吧?

调查对象: 对。

调查者: 来参加这个日语教室以后还会继续来的是吧?

调查对象: 对。

劉さん

6月10日 [] 図書館演習室 A 14:30~15:30

属性：32歳 中国江蘇省蘇州市出身 2004年 [] 大学メディア専攻を卒業 2004年~2008年蘇州の新聞社でジャーナリストとして4年間働いていた。来日前日本語を勉強する経験がない。

2008年結婚で来日、現在 [] 大学院研究生で、言語学修士課程の院試を目指している。

[] 大学で日本語教師だった日本人夫と知り合った。日本人夫は30代、中国語ぺらぺら、家で中国語を話している。知り合った翌年、日本人夫が [] 大学院を受かって、現在博士後期（言語学専攻）、ほかの大学で非常勤。

子どもがいない。中国語教師のアルバイトをしている。

2008年12月から1年半?2年間? [] で日本語を勉強していた。

来日経緯、動機付け：

[] 大学1年生の頃、日本語教師だった日本人夫と知り合った。知り合った翌年、日本人夫が [] 大学院を受かったので、日本に帰国した。夏休みと冬休みの時、蘇州に会いに来てくれた。大学を卒業してから、蘇州の新聞社で4年間働いていた。27歳頃になったら、そろそろ結婚のことを考えようと思って、そして会社の仕事が大変だったので、思い切って結婚して日本に来た。

日本語能力：

SPOT A（1級~2級） 52点（80%）

2011年?2012年?日本語2級を受かった。1級を目指してがんばっている。

調査者：行、行、行、不好意思，您接着说，介绍一下日语学习情况。

調査対象：对，就是学语言的过程当中吧，就是刚来的时候，我主要是通过 [] 国际交流中心。

調査者：哦，对对对。

調査対象：然后就是… [] 老师，

調査者： [] 老师（异口同声）

調査対象：对，就是那个你介绍的我们认识的那位老师，对吧。

調査者：对对。

調査対象：然后呢，然后我的先生就是本人，跟她关系不错，所以这层关系，我才答应做这

个采访。

调查者：嗯嗯。

调查对象：然后就是，怎么讲，就是刚开始去她那边的时候呢，就是一句都听不懂，因为我根本就没学过，就是刚开始对语言也没有任何的兴趣，因为我所学的专业，我比较喜欢新闻，也比较喜欢就是，写一些文章，或者是，哦，日本的俳句，只是看得懂那个中文，然后去猜意思，觉得非常有意思，那个 575 的韵律跟中国的唐诗，虽然有这个五言绝句和七言绝句这方面，就是有不同。但是呢，汉字方面还是会有很多共通之处。如果汉字大概理解，再去看他的一些作品的时候，基本上就是，额，再查查字典的话，能够体会。

调查者：嗯。

调查对象：噢，嗯，就是对这方面很感兴趣。然后随着就是说学了一年以后，我就是觉得，额，比较困扰我的就是大概这个助词：に啊，を啊，が的啊，还有一些方面，比如にわえの这种，我就觉得，可能，对于中国人来说，我不了解其他民族，可能，这方面对于中国人来说会不会比较难，比如说で啊，还有这些，会不会を啊，是不是会跟动词本身有直接的联系。

调查者：嗯。

调查对象：那我就是对这方面有点兴趣。

调查者：哦哦。

调查对象：但是，随着慢慢，慢慢地学了以后，就觉得自己的家庭，可能将来会是，那个小孩会是会说三国语言嘛，因为我先生是日本人，我是中国人，那么在家，肯定，我们在家全部都说中文的。

调查者：哦哦…都说中文的啊，呵呵（微笑）。

调查对象：对对对，所以说如果他肯教我日语的话，我想我就不用花钱到这边来了，我就直接家里面有个老师了，对不对。

调查者：嗯。

调查对象：但是因为他是学中文的嘛，所以就是说也养成了这个习惯了，所以我们家，几乎是，就是他从来没有说过一句这个…怎么讲…。

调查者：日语？

调查对象：日语（与调查者一起说），嗯，因为他中文太好了嘛。

调查者：哦…（明白了的语气）。

调查对象：甚至我们中国人看不懂的古文，日本人都很厉害的嘛，这方面。

调查者：哇…（感叹的语气，语气下沉）。

调查对象：所以，就是，额，可以这么说，就是引起了我对这个语言学的一些小小的兴趣。

调查者：哦…

调查对象：耳濡目染嘛，有一点点这种感觉到了，有一点懵懂的时候。额，等到第二年，第三年的时候，我就觉得是不是，小朋友的话，如果说以后有了小孩，那么小孩的话，他不是就是生下来就会说三国语言。再加上我有一些朋友，他是俄罗斯人啊，或者是其他一些国家的啊，嗯，他们也是生活在这种三种语言的环境下，那么可能我觉得对于这样的小孩，他们如何学校语言，或者让他们更好的，就是说掌握好三门语言，有没有什么方法，或者是没有什么东西，或者是有没有什么研究可以帮助他们。

调查者：嗯嗯。

调查对象：这个呢，其实是最想干的一件事。

调查者：哦…

调查对象：但是，因为之前不认识你嘛，哈哈（笑）。

调查者：哈哈（笑）。

调查对象：如果早认识的话，就可以介绍一下嘛。那也没有办法了，除非这一次九月份我没有考上，到时候可以给你打电话，介绍一下。

调查者：嗯，好的。行。

调查对象：嗯，但是，现在可能有一点晚了，所以就是，嗯，可能自己吧，在学习语言的过程当中，嗯，觉得自己看书比较重要。

调查者：哦，自己看书比较重要。

调查对象：额…就是交流的话，我觉得应该建立在，就是说，嗯，自己有所知道的基础上，再去交流。我觉得盲目交流的话，可能会很浪费时间。

调查者：哦…（若有所思）。

调查对象：额，我觉得自己看书的话，可能比老师过来教，可能更高效一些。

调查者：嗯…

调查对象：因为很多书，它都是写有中文嘛。

调查者：嗯..

调查对象：所以就是说通过母语来学习，我觉得就是说比较有帮助，这要自己看，我的先生没有帮助过我，因为他很忙，他在很多大学里面做非常勤嘛，然后再加上他今年毕业，要写博士论文，所以就是说，又有工作，又有学习，所以我们都很忙。

调查者：嗯。

调查对象：我平时，基本上都是在这个，额，在这个教中文。因为这个我最大的强项就是中文，跟我学了四年的中文嘛。所以，就是说，一直在，我来 2008 年，然后就是举办婚礼，或者就是一些琐碎的事情啊，还有就是和单位之间的一些结交啊，什么的，往返啊之类的。然后去夏威夷度蜜月，等等之类花了蛮长时间。然后接着到了，就是 2008 年底，2009 年初的

时候，我才定下心了，开始就是说，去 [] 那边。

调查者：嗯，09年去的啊？

调查对象：2008年底吧，大概，2009年初的样子吧，我不是很记得了，反正因为来的时候，也比较忙嘛，就是自己国内还有一些事情，再加上要结婚，很多事情，很多。所以也没有停下来，感觉来了日本都很忙，大家。嗯，大概情况就是这个样子。

调查者：嗯，然后那个，就是当时知道，这个日语教室，是从哪知道的呢？

调查对象：网上。

调查者：网上？

调查对象：嗯。

调查者：是每个星期去几次啊？

调查对象：啊…（思考），都不是很记得了啊，就是，因为，嗯…我…一个星期两三次吧，大概，两三次左右的样子吧。

调查者：然后一次大概两三个小时的样子吗？

调查对象：嗯。

调查者：哦，当时一共去了多久，就是现在还在去吗？

调查对象：没有。

调查者：没有，是吧，一共去了多久？大概。

调查对象：大概可能也就去了一年。

调查者：一年…（确认的语气）

调查对象：一年半，还是什么的样子。大概一年半，还是两年的样子。一年？嗯，大概是这个样子。

调查者：那老师一直都是 [] 老师吗？还是？

调查对象：不，他是这个样子的，因为野口老师，他是教比较高级的，就是我去试听过的，我刚来的时候，（憨笑），就是我从网上知道这件事情的时候就去试听了，第一堂课就是 [] 老师的课，差点没把我吓晕，因为那个时候我连あいうえお都不会，他是教高级的嘛，然后他说没有关系，不要紧，就坐那边听听就好了。然后，就是那种，因为也有老师会中文的嘛，然后我就那边听，就是，就是，勉强把那个时间段给耗过去，大概就是这个样子。

调查者：哦..那当时自己是想学日语，然后才在网上找的吗？还是比如就是你老公，你先生跟你说可以在网上查日语教室，还是怎么的？

调查对象：我觉得吧，你到了一个国家，你必须会这个国家的语言吧，就是生活的需要吧，

调查者：哦..（若有所思）

调查对象：这是必须的吧，我想，你连语言都不懂的话，就是跟哑巴，跟盲人差不多嘛，所

以生活首先是必须要，然后接着就是说，我在报社工作四年了，然后有点审美疲惫，就是工作也比较累，然后我是不是觉得就是换一个环境，充电一下，然后我才过去打算，学这方面的知识。

调查者：就是学日语吗？

调查对象：对，基本上当时的目标就是，额，就是先把语言过了，因为你的语言过了，才能了解这个国家的文化嘛，然后语言都不懂，语言很难了解的嘛，嗯。

调查者：那当时，就是决定结婚来日本，有没有就是说，也是刚才这个理由，就是报社工作比较累，然后换个环境，换个国家生活？嗯，这样的理由，是不是当时也是这么想的，然后才，就一下想干脆结婚，去一个国家去体验生活了？（不太好意思的微笑了一下）

调查对象：哦，额…因为我的先生比较执着，就是特别，特别希望能结婚嘛，所以，不断往返于日本跟中国之间嘛，所以，我就是觉得，自己也是 27,8 岁了，是不是…就是 27 岁了喔，27 岁，对，27 岁了。那么就是说也是不是应该考虑一下结婚的问题了，要是再不考虑的话，可能就是说…就是过了 30，首先第一个，就是面临别人选择你了，可能。就是你现在还有选择的这样一个…（由于教室有人进来，采访对话中断了一会）。

调查者：参加日语教室，有没有觉得还想让老师教自己的一些内容，有没有说还想学这个，还想学那个？

调查对象：我觉得他那边的教育固然是好的，但他毕竟是 volunteer，就是这种免费的。所以就是说，向我们在国内大学毕业以后，有自己的思维方式，就希望能够更深入的了解这方面的知识，所以到 [] 来，可能会更适合我。嗯，是这样子讲的。

调查者：当时参加日语教室感想怎么样？

调查对象：刚开始又不是很懂，听不懂。也就是觉得，哎呀，有这么一个机会去试一试下呗。嗯，就是，既然就是说。日本不是经常说せつかくきたから，就是，就是既然来了吗，当然有这个机会，就去试一下呗。

调查者：那就没有什么比较高兴，参加日语教室。跟日本人老师接触这样子，或者是说学习的比较有用，还有这些想法有没有？

调查对象：非常高兴，因为那些老师对我特别好，还经常带我去他们家吃饭。（憨笑），还给我做日本菜，还有约我出去喝咖啡什么的。就是这些老师都很喜欢我，所以我觉得非常有意思，对于刚来国外的人，有这么多的老师关心她，我想是一件很开心的事。

调查者：就有没有刚来日本有一些不适应…

调查对象：当然有啊，语言听不懂啊，啥都听不懂啊，这肯定不适应啊。

调查者：那就是这些老师的一些帮助，是使自己适应了很多吗？还是…就是给自己打打气，鼓励自己这样子。

调查对象：对，对，对对对。虽然…日本的教育都是这样子嘛，褒める嘛，就算你很差，啥也不懂，她也会说你很好的呀（笑）。

调查者：那现在的日语，有没有去 N1 这样子的考试，有没有去呢？

调查对象：好像就是考过一次，大概过了 2 级吧。嗯，不记得了，好像去年还是前年过了 2 级吧，嗯，然后接下来我想考一级。嗯，大概是这个样子。

调查者：然后跟老师，跟日语一起学习同学，就是，有没有从他们那得到很多，生活上必要的很多信息啊，还有，比如说日本要是买什么东西就去哪。就是这样类似的。

调查对象：网上都有的，搜一搜都能够知道。老师知道的没有网上多吧我估计。

调查者：生活上的烦恼会跟老师聊吗？

调查对象：日语的烦恼。什么时候能够快一点沟通。别人能够明白到底是怎么回事。就是这些。

调查者：不会日语是当初比较大的烦恼是吗？

调查对象：对。

调查者：这些就会跟老师说是吧。

调查对象：对。

调查者：平时日本的朋友多吗？

调查对象：日本的朋友刚开始就是我老公还有日语教室的老师。后来进了九大之后就认识了一些朋友之类的。

调查者：跟中国朋友一起出去玩吗？

调查对象：应该是有吧。刚开始认识的中国的的朋友，中国的朋友就介绍我认识日本的朋友。这样子，日语教室里边嘛会有很多，各个国家的人嘛，会比较有意思。不是说在日语教室就我一个老外，还有很多老外，所以自己也不会觉得寂寞，约出去喝喝茶啊这种。所以我还是挺忙的，我要去准备教中文的工作。刚开始日语什么都不会嘛。就算是你日语不好，也一样可以教中文的嘛。所以就是说在公民馆啊还有其他一些学校教中文，我觉得生活非常忙碌，也很充实。还做很多其他方面的工作啊，比如翻译啊还有一些，就是跟日语有关的工作。

调查者：除了教中文的工作，有些活动，祭り啊会不会参加？就是了解日本的文化的这些。

调查对象：我比较喜欢唱歌，也比较喜欢弹钢琴之类。有朋友，有乐队，所以有的时候我会去参加。前段时间给他们做了一个助唱，给他们唱了一小段。然后去参加那个祭り、为老百姓表演的那种，非常有意思。

调查者：一开始日语不会，在哪些方面困难最多？

调查对象：就是助词吧。

调查者：助词用不好是吧。因为日语说不好跟日本的家人有没有交流上有困难的地方？

调查对象：我老公没有家人。他中文太好了没有困难。

调查者：你老公他的家人呢？

调查对象：他母亲早稻田大学学法文的，英文也相当好。就算是日语不行也可以用英文交流，所以不会造成障碍不障碍这种。没有障碍，几乎没障碍。可能是想极致地表达自己的意思的时候，这个达不到。有的时候很郁闷。可能我想说的这个意思，在日文中不知道怎么选择，有很多词嘛，不知道选择哪一个是最适合日本的这种表现方式。对于我中国人来说，我觉得这个词不错，可是往往相反，他们不觉得是这样子。

调查者：在你遇到困难的时候，有没有跟你有同感的人？

调查对象：好像没有吧，有那个抱怨的时间还不如去看书呢。或者去看看电影，我比较喜欢看电影。但是一般都不看日语的电影。都看英文的比较多。泡泡温泉，看看电影，听听音乐，看看书，弹弹钢琴或者干嘛干嘛。反正我觉得学习还是得靠自己。抱怨没啥用。

调查者：现在日语学习进行的还顺利吗？

调查对象：现在比较郁闷的是英文。因为我老师拼命让我看很多很恐怖的英文。这方面让我很头痛，翻译成日文。

调查者：学习上主要用英文了是吧。

调查对象：英文跟日语。老师要求很好的英文和很好的日语，我都没达到。

调查者：现在的日语是在哪学啊？

调查对象：我刚报了一个班，是 [REDACTED] 的班。刚报了那个班好像是考了个J6。

调查者：那挺好的。

调查对象：不，不好。我不觉得好。最好可能是J7吧。大概是这样子，我觉得我还很差。所以，就希望在语言方面，我感兴趣的方面，想投入自己的热情。

调查者：来到日本有没有很想家的时候。不适应的时候。

调查对象：可能就是食物不习惯吧。其他就是每天都可以用skype跟父母通话。我爸妈也有的时候会过来。我也会回去，还行吧。我觉得也就一个半小时就到家了。

调查者：学习日语有没有自己解决不好的问题。

调查对象：有，我想说很漂亮的日语，就是跟母语者一样的日语。我希望达到的目标，当然我看新闻是没有问题，但是有很多，比如说“高腾化”啦，更深刻一点的，能够像我以前做记者一样写出来的文章，是我的目标。我这个专业，老师会让我们读一些英国的公文记录，老师希望我们把英文翻译成很漂亮的日语，这个是我正在努力，才刚开始。才几天。这个对我来说是一个很大的困扰。

调查者：要解决这样的学习困难，自己觉得怎么做才有效果。

调查对象：我想就是不断的做练习吧。

调查者：是自己练习还是有人帮助练习呢？

调查对象：上老师的课。不懂的可以做作业。到时候学习的时候不懂的可以问老师嘛。英文课，我们老师是英文翻译成日语的课。

调查者：当初学日语的时候有没有遇到困难的时候跟老师商量。

调查对象：好像没有。我觉得语言这个东西不难，重要的就是看书和练习。不懂的地方可以去问母语者。更多的自己去做吧。语言这个东西想要学好还得靠自己。问老师也没有什么，老师他也不是中国人。你问他，他给你的意见是不是恰到好处，我也不知道，反正我去问我的老师英文怎么提高，他就给我一本书。

调查者：觉得日本的生活怎么样？

调查对象：很忙很充实，还是觉得日语不好。起码还需要十年的努力吧。

李さん

6月11日長春出身

调查者: 日语教室是同学就是一起在日语教室上课的同学跟您说的吧? 在 [] 老师那儿。

调查对象: 嗯。

调查者: 大概去了多久啊?

调查对象: 一年。

调查者: 当时就是想学日语然后才去的噢?

调查对象: 对。

调查者: 经常使用日语吗?

调查对象: 就是上班的时候天天听日本人说话什么的。跟老头沟通也是用日语。

调查者: 日语学习对平时的生活有帮助不?

调查对象: 有。

调查者: 有没有更想让老师教自己的、

调查对象: 有。不会的东西就多教教, 多学学。

调查者: 哪些是弱项啊?

调查对象: 就平时生活上的工作上的都需要老师帮助, 多学学。

调查者: 是说的方面还是关于日本人的想法啊, 日本文化这些?

调查对象: 就是想说的说出来。就是平时想用这些东西都想说出来。

调查者: 参加日语教室感觉怎么样?

调查对象: 挺好的。挺高兴的。老师也好, 同学们也挺愿意学的。

调查者: 哪些地方让您觉得很高兴呢?

调查对象: 就是学习日语挺好的, 就是能听懂说话啦。就是能听懂日本人说话我就挺高兴的。

调查者: 生活上的烦恼是不是跟老师商量是不是就觉得好多了?

调查对象: 嗯嗯。对对对。

调查者: 老师都怎么说。

调查对象: 老师就说语言沟通不了, 慢慢来。要沟通得了, 就不会有误会了。因为听明白他说的话了, 因为听不明白才有误会。

调查者: 平时这样的误会多吗?

调查对象: 有不少。

调查者: 在上班的时候多吗? 还是在家的时候?

调查对象: 在家时候多, 上班时候也有。上班时候也有时候说不明白, 咱有时候就误会了。上班的少。

调查者：平时都干活。

调查对象：干活时候（日本人）有时候说快了就不明白，说慢了，还能明白。

调查者：在家时候会不会因为这样的误会就吵架啊？

调查对象：有，经常有。有时候我说什么他听不明白，就。。

调查者：那吵的时候就不开心。

调查对象：嗯，主要是语言交流不了。

调查者：那从老师那儿或者一起上课的同学那儿有没有得到一些生活情报，就是生活信息。比如哪儿的超市便宜啊。

调查对象：嗯，那经常的。老师有时候上课的时候，每周三，我们都来■■■■上课嘛，老师就说每天干什么干什么了都得讲出来，周一周二都干什么了，就是说问我们的问题。我们要说不对了，他就纠正。有时候我们不会说，他就会告诉我们。每次上课还会问我们你昨天吃什么饭了，早上几点起床，还有看的什么电视了，什么都问。反正上课挺高兴的。

调查者：还经常去老师家玩是吧？

调查对象：有时候去，就过年时候，我们还去过老师家上课呢。去一年的教室，完了去半年的老师家上课去。

调查者：一直都是■■■■老师吗？

调查对象：我还去公民馆上过课，就是去过■■■■老师家上过课。反正老师是真好的，哪个老师都好。日语教室的老师都特别好，我都挺喜欢的。老师教的很认真。

调查者：除了■■■■老师之外，跟别的老师平时也交流吧？也说说什么的吧？

调查对象：也说话。别的老师也好。主要是没教过咱，有的教过。但老师特别好，我特别喜欢那老师。

调查者：是，特别有爱心，有奉献精神。他们都没有工资，都自愿的，有的还自己掏钱。

调查对象：反正我特喜欢那些老师。

调查者：一起上课的日本人，有关系好的不？

调查对象：有。有的跟妈妈一样，那老太太特别好特别好的。就是说有个日本老太太对中国人可好了，中国人什么都给她买吃的，我也给她拿。

调查者：日本的朋友就是上班的地方，还有邻居这些噢？

调查对象：还有其他认识其他一些老太太。每次看到我就给我送吃的。还有个老太太学中国语。

调查者：平时有些祭り这些活动都参加不？

调查对象：参加。上班没时间，不上班的时候有时间就去看去。

调查者：经常跟中国人一起出去玩不？

调查对象：出去。经常出去。周日我上佐贺洗温泉去了。跟中国姐姐，中国姐姐特别好，来二

十年。说话语言特别好。她觉得我刚来的挺不容易的，就开车领我出去洗温泉什么的。还请我吃饭。也有好的，也有不好的。

调查者：那您来时候，日语不会有没有啥烦恼的时候？

调查对象：刚开始来时候找工作不好找。就觉得挺烦的。那时候我真努力去学日语。刚来时候我每天背单词。但背下来不用的话就忘了。后来就多跟日本人说话。

调查者：跟老头交流的时候说不清楚也有听烦恼的时候嘛？

调查对象：有时候他误会你，有时候你说这个话，他以为你说别的了。

调查者：他生气多还是你生气多？

调查对象：他生气多。

调查者：以前您跟他见面多久后来的日本啊？

调查对象：第一次在大连见面，第二次在九州见。网上经常见。

调查者：几个月吗？

调查对象：两年呢。

调查者：这么久。

调查对象：两年也见不到面，就是在网上看一眼。这么老远怎么见面啊。

调查者：在网上见面的时候有翻译吗？

调查对象：有。等通知时间。翻译是这边的，就是介绍人吧。

调查者：平时有烦恼的时候有没有跟你有同感的，来安慰你的人？

调查对象：有。有日语教室的，哪儿的都有。互相都理解，都说挺不容易的，也都想家。刚来那时候可想家了，现在差一点，就是想孩子。

调查者：有没有压力啥的？就日语不会晚上也睡不着的？

调查对象：压力很大。都想过好的生活，现在压力都大。为了孩子，就很辛苦。

调查者：现在的日语学习进行的顺利不？

调查对象：现在能听明白一点了，不像刚来时候什么都听不明白。

调查者：日语学习遇到的障碍，哪方面的条件想要再提高点呢？

调查对象：我就想要说话，对话。有时候能听明白就是说不出去，不知道咋说。

调查者：那是练得少。

调查对象：还是学的不够。要是天天学，就会学的更好。我是有时候心烦的时候就不愿意学了，学不进去了。一个是岁数。要是天天看书看书肯定快。

调查者：日语教室也不少。

调查对象：有的是。一个想多挣点钱。就是还没啥恒心。各方面的压力都有。

沙さん

6月11日徐州出身

调查者: 你跟你老公是在中国认识的吗?

调查对象: 对, 我老公在中国留学时候认识的。

调查者: 在大学里头认识的?

调查对象: 不是, 是上网认识的。

调查者: 你是找他练日语吗?

调查对象: 不是。那时候不知道他是日本人。聊的时候用中文。

调查者: 他中文那么好啊?

调查对象: 现在不行了。这个东西就是语言就是要多练, 他最近说的少了就感觉没以前好了。因为我说(日语)多了。还是多说。

调查者: 那你们认识后是在中国结了婚之后过来的?

调查对象: 认识后谈了两年, 在这儿办的婚礼。中国没结。结婚证是在国内拿的。

调查者: 那来日本之前有没有学过日语?

调查对象: 他给我拿的教材, 然后自己学, 但是没有压力, 然后也没怎么学, 等于是先把片假名学了, 平假名都不会, 那种程度来的。刚开始很辛苦, 什么都不会, 跟他爸妈说话还要他翻译。

调查者: 那有没有因为日语说不好跟你老公有啥矛盾呢? 吵架之类的?

调查对象: 有, 生活习惯不同吧, 刚开始有点想回去。

调查者: 跟他家人相处怎么样?

调查对象: 挺好的, 他爸妈人还挺好的。

调查者: 后来怎么解决了呀? 就是日语好了之后就没了是吧?

调查对象: 日语好了是一方面。那时候主要是没有朋友, 比较寂寞, 后来来了日语教室, 多认识些朋友, 然后跟老师聊聊, 然后自己日语慢慢好了, 就可以去打工, 我觉得生活环境很重要, 就是朋友很重要的。日语不好, 就没法和别人交流沟通, 只能跟我老公说话。

调查者: 那有没有想过再去大学读一下。

调查对象: 一开始想过。因为日语不行, 打算去语言学校。也去进学过, 但是太贵了, 一个月5万吧学费。太贵了, 就放弃了。

调查者: 一开始跟你老公说中文是吧?

调查对象: 一开始不怎么用日语。但是你要融入日本社会, 不能不学。学习压力可能没有留学生大吧。因为他会说中文嘛。

调查者: 有没有更想让老师教你的东西?

调查对象: 一开始想考日语一级, 老想老师教日语一级方面的东西。后来考了一次没过, 后面就没考了, 因为考了没啥用处。词汇量不行。生活的比较多。

调查者: 小孩的日语学习比妈妈快吧?

调查对象: 有的, 有的地方我说的东西他就会说你说的不对这样子。

调查者: 哪有没有关于小孩的教育问题, 以及跟小孩的交流问题有过障碍?

调查对象: 有。语言上。比如我批评他的时候, 想用日语批评他, 可是想说的又表达不出来, 就是心灵上沟通的时候, 深层次上还是有障碍。所以现在老二的话我尽量给他讲中文。

调查者: 老大会说中文吗?

调查对象: 会说一点点。

调查者: 平时带他回国的時候说?

调查对象: 说。但是孩子接受快, 忘得也快。

调查者: 跟老师还有一起学习的同学, 从他们那儿有没有得到一些生活的信息什么的?

调查对象: 有吧。一时想不起来。每天都有收获。在家看电视也能学到一些东西。去医院也好, 一个单词不会的就学会了。

调查者: 跟老师交流互动, 你觉得受益最大的是什么呢?

调查对象: 了解日本文化。那就是日语方面, 还有对日本的了解。之前有个老师去他家玩啊什么的, 就聊日本文化呀, 小孩的教育什么的。最重要的就是在老师面前, 说错了老师会给你纠正, 在一般日本人面前错了他知道什么意思但不会告诉你哪里错了。这点不喜欢。我很希望别人纠正我的错误。

调查者: 日本人朋友多不多?

调查对象: 不多。基本上就打工时候认识的。

调查者: 跟他们关系相处得怎么样?

调查对象: 我觉得日本人不太交心吧。表面上还行, 再深的话就不行。交不到心。但是中国人也是一样, 性格合得来的, 经历差不多的, 生活环境差不多的或者同样有孩子的, 年龄差不多的, 才和她做朋友。

调查者: 一开始来日本的时候, 烦恼的时候有没有鼓励你, 安慰你说我也有同样的情况同样的烦恼然后我也是这样。。

调查对象: 相互倾诉的朋友, 有。现在一直还在联系。

调查者: 是中国人吗?

调查对象: 是。

调查者: 跟中国人经常一起玩吗?

调查对象: 我们经常一起吃饭呀, 出去玩。还一起回国。

调查者: 中国人的朋友都是在日语教室认识的吗?

调查对象: 有在日语教室认识的, 也有在一起打工认识的。 我们一起做导游的时候认识一个女的, 她老公也是日本人。孩子也都差不多大, 同样的背景, 性格也合得来, 关系也还蛮好的。

调查者: 有没有日语不会特别特别烦恼的事情?

调查对象: 那就是老日语一级的时候。因为需要大量地学, 单词词汇量什么的, 还有语法, 口语上不用的东西, 就是书面上的东西, 要死记嘛, 就觉得挺头疼的。

调查者: 那跟日本的家人, 你老公的家人沟通什么的这些怎么样?

调查对象: 一开始有障碍, 现在还行。就起码打电话说什么, 虽然说得不好, 但是基本上日常生活上没什么障碍。

调查者: 但心情都能理解, 这样就行了。

调查对象: 对。

调查者: 日语的学习现在就行得比较顺利吗?

调查对象: 日语学习, 说是学习, 其实我比较懒吧。两个孩子嘛, 就没啥精力。我就到日语教室的时候学, 回到家也不学。

调查者: 但是你平时用到的也相当是学习了。

调查对象: 对。对于我来说是学习了, 对于孩子来说没有学习。因为回到家要辅导孩子做功课, 还有家务。没孩子前还学一学, 怀孕的时候时间也比较充足, 现在就基本上没时间。

调查者: 觉得日本的生活怎么样啊?

调查对象: 现在蛮习惯了, 觉得挺好的。

调查者: 就是比较适合居住。

调查对象: 女孩比较喜欢日本吧。

调查者: 以前跟你老公吵架都是因为语言表达不通还是?

调查对象: 一个是语言落差, 还有就是可能是心理落差吧。来日本以前在中国移动工作, 工资也还好, 福利各方面都很好, 后来要放弃所有的东西, 打工也只能在饭店端盘子的工, 就觉得心理落差特别大。还有压力。经常吵架。

金さん

2013年7月26日 15:00~16:00 西新駅の近くにあるご本人の自宅

属性：30歳、北京出身、主婦、2011年10月結婚で来日。夫41歳（ 教員）、こどもがいない。マレーシア1年半、オーストラリア6年間留学歴がある。

来日経緯：ご主人とオーストラリアで知り合った（ご本人はメルボルン大学の留学生、ご主人は研究員だった）。ご主人は日本に帰って、遠距離恋愛になったので（3年間）、とても辛かった。卒業したら北京に戻って結婚の手続きをして日本に行った。来日したとき、18日間日本語塾に通った。

日本語能力：7月にN2を受験した。SPOTA 61点

調査者：現在是在哪学习日语？

調査対象：在早良区役所。

調査者：每个星期几次啊？

調査対象：星期二晚上一次，星期四上午一次。

調査者：当时怎么知道这个日语教室的啊？

調査対象：当时我来日本在语言学校上了10个星期的课。那个时候对语言学校不是很满意。正好有其他学生，跟我一样的情况，不是日配，是中配。她也不是很满意，她就拿了那个，从彩虹广场吧好像，拿了日语教室的那个宣传手册。我就拿来看了一下，就跟我老公说，我也去学好了。我就退掉了那个语言学校，改去区役所学。

調査者：当时对语言学校哪儿不满意啊？

調査対象：各处，要展开说吗？（笑）

調査者：随便，捡两点。

調査対象：首先，最大的不满意之处是语言学校非常有针对性，就是为了升学，像我们这种不是为了升学的学生，老师一节课都不会顾到你。可能一天，我只能有机会说个两句话就不错了。感觉没有机会练到。二来文字，书本的东西太多。作为一个不是为了升学，而是在这生活的人，当然是生活用语和口语放在重点，但是在语言学校这些完全学不到。所以我跟老师说，我要去区役所学口语。我跟他强调了口语。像我们这种身份，也不是身份，当然跟语言学校的学生不太一样，他们太小了，我比他们大很多。上次也提到，他们看我就像看熊猫一样。哦，你这么大岁数，每天都听到这个。而且很好奇你家啊和你老公之类的，有人就很

直接问，那日本人对你怎么样啊。我说那都是人啊，有什么区别。就类似这种，两方面，一是学习内容不行，二来是学习环境不适应。

调查者：那之后就去日语教室，去日语教室的感觉怎么样？

调查对象：一开始去感觉非常好。我在语言学校只学了 10 个星期，10 个星期《大家的日语》第一册学完，第二册学了两课。但是那时候的水平就あいさつ，あいさつ以上的就完全不行，所以到区役所的日语教室，就先入学考试，他好给你找比较适合你的老师。印象好的是因为那里的老师非常多嘛。但是他会问我很多个人的情况，比如说我会英文，他就找了一个会说英文的老师来教我。那里面有会说中文的。会说中文的就教中国人，只说中文的人，也有会说韩文的。基本上都是一对一，最多也就是一对二。所以说老师非常能顾到你的个人情况。

调查者：他们为什么没找一个会说中文的教你？

调查对象：会说中文的只有一个。他们是轮班制，轮着负责整个教室的人员安排，然后，我去的时候会说中文的就只有一个人，那个人正好是负责人，那个人不能教学生，只负责安排。所以就找了一个会说英文的。

调查者：那老师有多大了啊？

调查对象：我星期二的老师六十多，星期四的老师换过一次，一开始也是六十多，现在的老师很专业，可能四十多吧，四十多五十的样子。

调查者：从什么时候去的日语教室？

调查对象：去年四月份，四五月。

调查者：来日本是 11 年，上次听你说。

调查对象：11 年 10 月。

调查者：一开始都没有学，没有在外面学过日语哈。

调查对象：一开始在北京，来日本前，参加了 18 天的集训。学完了那个标准日语第一册。但是很赶，整个第一册学完，连那个假名都会念错的。

调查者：那你参加日语教室学习了一年多，日语提高到这个水平挺厉害的。

调查对象：没有水平。

调查者：看你写的邮件，都没有语法错误。敬语什么用的都挺好的。

调查对象：谢谢，简单的可以，但是难的真的不行。尤其是写，就更不行了。

调查者：你老公平时教不教你日语啊？

调查对象：他完全不教。经常在骂他这一点。

调查者：你们俩主要用英语沟通是吧。

调查对象：最近开始，有了狗之后有了一点日文了。以前一直是英文，因为我们俩认识太久了，一直是英文，一直在澳洲，所以改不过来，就。

调查者：那你们俩超不吵架啊？

调查对象：吵架少，尤其是有了狗之后，不能吵。因为我有时候骂他的时候，那狗在旁边颤抖。

调查者：那你们吵架用什么语？

调查对象：我如果气急了就会说那个 F word。然后就只有那样，我们不说难听的。

调查者：你们用英文，会有沟通上的问题吗？

调查对象：他自从回了日本，英文就巨差。可能放了假，不教课，跟我说多了就好一点。如果教了一段时间课，就会变得很差。对不起，你刚才问什么？（笑）

调查者：你们沟通上有没有困难？

调查对象：哦哦，他英文变很差了，我就会很着急。我的英文会跟着变差。说不好的时候我就会拍桌子，说为什么我们俩的英文这么 broken。

调查者：没什么根本上的问题，都是不痛不痒的哈。

调查对象：挺痛挺痒的。语法都是乱的。现在日语有点日化，就是那种…

调查者：日本人的发音？

调查对象：嗯，エレベーター什么的。还有，语法都乱用。

调查者：有没有因为日语不会，生活上遇到过困难呢？苦恼的地方？

调查对象：各种。从来到现在都很苦恼。

调查者：那些方面苦恼呢？

调查对象：作为一个主妇，每天要买东西啊，一开始来的时候，我就学了 18 天来了。以前在东京，去旅游，找他玩过，那个时候买东西，日本店员跟我说话，我就说我不会日文，他就会改英文说。在福冈，我也是来旅游过，店员跟我说话，还是说我不会日文，他们就会很惊恐地飘走。要么，他们会继续说日文。然后就变成这种很尴尬的局面。我自己就很怕，我不想让他们那么惊恐。那么尴尬。

调查者：除了买东西，还有哪些方面呢？

调查对象：我刚才说的惊恐，就是除了店员，也包括路上遇到的人，出去外面，朋友的朋友之类的。像我不是说特别不会说话的人，但是因为日语说不出，所以很难跟人家把想说的话。一开始包括道谢啊道歉啊都是问题。容易让人产生误会。本来能变成朋友的人变不成朋友。就是这个感觉。

调查者：日语慢慢会说了之后，哪些方面慢慢变得容易了啊？

调查对象：容易的就是，买东西的时候可以稍微问一下。最主要就是买东西，因为刚开始他们问レジ袋，有没有ポイントカード，那个时候都不明白。什么ポイントカード、根本就没有这个英文。各种包装嘛，他都会问，现在就比较不怕这些。买东西最重要了，能顺利的去买

下来，我一天的心情都能好一点。

然后跟朋友，就是我以前会去那个おしゃべりサロン，就是在那个市役所。有日本人，有各国的学生。我一开始的朋友都是在那交的。我一开始交的朋友不是会说英文就是会说中文。因为我日文完全不行。

调查者：那个地方的朋友中国人？日本人？

调查对象：那个地方的朋友日本人，一开始认识的都是日本人。会说中文或者英文。

调查者：一开始刚来的时候朋友多吗？

调查对象：在语言学校的时候真的没有。

调查者：参加了日语教室或者おしゃべりサロン，认识的朋友多了没有？

调查对象：你一开始说跟老师的关系，一开始教我的老师，区役所就好在这点，他给你的帮助不光是语言和学习上的，他会生活援助，一开始，刚见面的时候他就跟我说，你生活上遇到什么难题，可以打电话给我，这在语言学校是不可能出现的。他又问我现在最大的困难是什么，我说买东西。他就带我买东西。这是非常宝贵的经验，还有，带着去吃饭，这样就学会了点餐和交钱的时候怎么办。买东西包括走进店里，在澳洲你必须要跟店员打招呼。在日本，店员就会扑过来说好多，我完全听不懂。我不知道该怎么办。我们那个老师说，你可以无视他，或者说見ていただけです之类的。这些生活上的细节都是老师教的，老师带我去他的朋友家做客。おしゃべりサロン也是老师带我去的，把我介绍给他的朋友，他的朋友再把我介绍给其他认识的人。所以才认识了更多的人，所以没有区役所的老师真的不行。

调查者：老师是利用课余时间带你去买东西吃饭这些的哈？

调查对象：对，对。我没有办法用日语打电话，那个时候完全听不懂，他只能先打给我老公，约出去的时间，老公再转达给我。只能约好的那个地方就一定要出现。

调查者：区役所的老师是用英文跟你交流的吗？

调查对象：一开始我日语太差，所以他经常需要用英文协助。

调查者：后来就只用日语跟你交流了？

调查对象：他其实有方法，他平时带我出去，也是随时备一支笔。他们那些志愿者，包括おしゃべりサロンの人，每个人都拿了世界地图，电子词典。然后随时查，随时给你看。然后汉字就写下来，这样就很容易明白。因为对我来说，学校里学的东西我不是很记得住，但是对话中他们教给我就比较容易记住。我觉得非常好。那时候每次出门都拿一个小本，把他，听不会的词都记下来。在生活中学，比较像西方的语言学校。

调查者：跟这些老师还有日本人成为了朋友之后，是感觉对自己生活和学习上都特别有帮助是吗？

调查对象：百分比的话，70 是生活，30 是学习。

调查者：让自己的生活更方便了是吗？

调查对象：有点自信了。知道各种情况怎么处理了。因为我老公，像教授工作又忙，不可能，买东西这种事他不可能带你去，可是一定要买啊，不然怎么活。而且我老公他不太会教，其实。像语言学校的老师带吃饭的时候，问我要点什么，他会慢慢点给我听。下次我自己再去，就知道怎么点餐。买东西的时候他说的很慢，故意问很多问题。感觉每次都能学到非常多的东西。他们很有方法。

调查者：刚来日本的时候，会不会有紧张啊，这些情绪方面呢？

调查对象：每天，从0到10的话，就10分的紧张。然后出门就会慌。

调查者：这些紧张是因为刚来日本还是不会日语？

调查对象：不会日语。对我来说换环境已经很麻木了。我住过3个国家5个城市，这些年，对我来说没有过语言问题。第一次体会了语言的障碍，是多么地障碍。那时候我经常跟我老公说，你知道我什么感觉，就是寸步难行。我出了那个家门，就是要有战斗的精神。有人会突然跑过来问路啊，我都不能帮到他们。我们家有一次火警，就是演习，那次对我打击特别大。火警一直在响，广播里一直在说，可是我听不懂，所以我就一下子从十楼冲下去。那种时候觉得这种事都不行，一定要努力学日语。但也没有很努力。

调查者：日语会了之后就感觉轻松多了，包括心理上。

调查对象：对对，安心了。各种情况能处理，问个厕所在哪里总可以。

调查者：有没有还想让老师教自己的？

调查对象：我跟其他人情况可能不太一样，我一开始的老师教那个みんなの日本語，他会问你想要学哪本书。然后，我又换了一个老师，最近。因为我以前的那个老师他现在在做管理工作。新的这个老师他问我想要学什么，我就说我要考级。等于说我每次想学什么，是我有一个计划，每次把我要学的东西打印出来。跟老师安排好他要教我什么。拿去给他教，这样。这是星期二的，星期四的是他自己有一个教材，像学校老师一样他准备的很好。然后你只要跟着他走就没问题。所以这两方面很互补。

调查者：你自己是更喜欢自己做好计划，还是老师教什么就学什么这种？

调查对象：我其实都喜欢，我其实刻意，我觉得区役所的这个课，你不能只跟着老师的安排走。他不是你，他不知道你到底想要什么。不管怎么问，可能有说不清楚的时候。所以我个人觉得，想要在那学，要有一点自主性。一定要确认你学的，不要在浪费时间。所以一半一半，一定要有一个能带着你的老师，还有一个是可以把你所有的疑问都丢给他的老师。这样才行。这样你可以自己掌握进度，又没有语言学校那么单向。

调查者：这样挺好的，跟老师的学习过程中有没有遇到什么困难？

调查对象：像我星期四的老师，他学习的安排，是安排的很严谨的。他这节课一定要教到哪。

他的课本，他所有的例句都做的很厚一本书。像在学校一样，是学校的老师单独教你的感觉。但是你就不能掌握进度。如果我只跟这个老师学的话，我会觉得我不能学到自己想要学的有点遗憾。就是你只跟一个老师用一种方式学的话，我估计会有这种情况出现。好像也没有什么其他的也，很满意。

调查者：在日语教室，有没有跟别的一起学日语的成为朋友啊？

调查对象：如果是一对一这样教，就很难。星期四最近变成跟其他三个人一起学。现在教的这个老师是带2级往1级走的。所以正好有四个学生一起。这样三个中国人一个泰国人。三个中国人就关系还不错。平时也会一起学习啊，考试之前。然后他们有小朋友的什么的，都一起去海边公园玩。

调查者：就是上课之后？

调查对象：是，有。但是跟一起学习的泰国人，不知道为什么，我跟他说话，他会回答，他从来没有视线接触。不太愿意说话的感觉。

调查者：平时是中国朋友比较多，还是日本朋友比较多？

调查对象：分时期，一开始来的时候都是日本的朋友，然后我自己开始办那个图书会。

调查者：图书会是什么会？

调查对象：就是每月一次。大家把以前，或者前一个月读过的书，最喜欢的或者有什么感想，就拿过去向大家介绍。就是日文中文一半一半，日本人中国人都去。但是去的日本人一定是会说中文的。我的日文最差，其他人都是在这工作啊很久的。所以通过那个图书会才认识的中国人。然后就像最近滚雪球一样稍微滚多了一点。不然只靠日语教室的话不太认识到什么朋友。

调查者：你怎么想起来办图书会的啊？

调查对象：一开始遇到一个おしゃべりサロン，学中文的日本人。他也教我日文，我跟他互教。每个星期四两小时。一小时中文一小时日文。他认识非常多的朋友。他自己有一段时间开那个教室，教浴衣的穿法。我有去，从那里开始认识其他的人，然后其他的人就各种，就有人办图书会。办图书会的人又请我去了图书会。觉得好主意，我也办。

调查者：你在哪办的啊？

调查对象：我一直都在天神 core 那个星巴克。有的时候会变成中国人在说日文，日本人在说中文。我也有读其他人介绍的书。

调查者：都是日文的吗？

调查对象：大家介绍的书日文的多，但因为我个人日文能力有限。所以，有看了中文的。

调查者：但是慢慢看估计就看得懂了。N2 应该能过的哈，那就没啥问题。

调查对象：不知道啊，没什么感觉，应该可以。

调查者：那你应该挺快的，才来了不到两年。

调查对象：但是比起语言学校的学生，我还是慢，他们怎么说1年也考了2级了。

调查者：那你觉得会了日语之后在日本的生活怎么样？

调查对象：最大的感觉就是安心一点，出门没那么紧张。一开始地铁里的广播都听不懂。以前在墨尔本，司机会突然说一句话，我以为会叫大家下车。因为澳洲时常有这种情况。这种不会英文真的傻眼了。没有工作人员会帮你。在日本我就很怕，但现在就知道不就是那些废话么。生活便利点。

调查者：你跟你老公家人相处还挺好吧？

调查对象：他们家人不喜欢外国人。所以没有联系。他家人在老家四国。

调查者：没有联系应该就不存在沟通问题哈。

调查对象：结婚前见过，他爸他妈都是教英文的，所以只要说英文就可以了。要见的话就还好，不过真的没有联系。

调查者：在日本生活的怎么样？开不开心啊？

调查对象：最近还好一点吧，一开始真的很不开心。自己一个人自由自在惯了。交朋友啊，生活，出行，各种事情，都已经习惯了，都没有想过，简单的事情不能做，这个概念，然后，但是现在还是不行。比如说，以前在澳洲的时候，我跟我老公一起，他需要办什么事情永远都是我去，因为我英文比较好，然后像银行啊签证啊，各种。你现在也是嘛。各种需要手续都可以自己办，没有觉得特别难或怎样。来了日本之后才觉得，原来这些都不能自己做。永远都要依赖别人。我觉得是一件很可怕的事情。

调查者：这些最大的原因就是日语没说到那个程度是吗？

调查对象：对啊。我去店里，问店员会不会英文，他们永远都是这样（摇头）。政府部门也是，所以我怀疑没有老公我会死在这儿。

调查者：那倒不会，慢慢就好了。只是没有听过罢了，听过两次三次就好了。

调查对象：以前上课听不懂的我可能会问个十次，现在五六次，听不懂的少了。

调查者：但是一出现听不懂的就会要求老师放慢速度是吗？

调查对象：不一定，意思懂的我不会问，但是有关键词我抓到了但又听不懂那个词就会问。如果一点都听不懂我也不知道问什么。我还蛮喜欢问的。

因为有老公，有困难，烦恼的地方，也没有很寻求过老师的帮助。倒是老师总打电话给我。邀请我参加茶道啊什么的。

我看很多书，关于日本的。

调查者：会跟老师聊除了学习以外的烦恼吗？

调查对象：会啊，会跟老师抱怨老公这不好那不好。随便说说啦，那种搞笑的。比如说他只

看相棒，日本电视每天都放杀人案，然后情节都一样，看到开头就知道结尾。他就很爱看，就跟老师抱怨这些不疼不痒的。然后老师就会安慰一些不疼不痒的话。什么男的都这样啊之类。然后买东西的时候就会跟他说一些具体情况，比如下雨天在 loft 买东西，他就会问你要不要一个罩子。我就会叫老师把那句话写下来给我。还有什么信用卡付账分几回付，那个我也会跟老师说，然后他把可能提问的方式写下来。然后背好，下次再去买。

调查者：都是语言上的烦恼哈。

调查对象：应该是，有一个老师跟他走的比较近，他有给我加课，考试前。在他空的时间，再找我出去，单独补，开小灶。他时常会带我去那个茶道啊香道。出去吃饭啊，开车观赏一下风景。

调查者：关于日本料理的做法，老师会跟你聊吗？

调查对象：会。我有问。对对，你说会抱怨什么，我会抱怨做中国餐会做太久，一做就两个小时。做的实在太烦了，老师就会教我最简单的日本菜的做法，会写下来。这样也学会了一些词。跟之前那个走的近的老师会聊人生的烦恼，他会说很多他家的事情，他会跟我说。也是学日文还不错的途径。

调查者：觉得老师的建议都有用吗？

调查对象：很有用，之前提到学习上的日语，那些不用说。抱怨老公的，说日本男人都这样，这样就放心了。就找到一些同感。也知道原来这种情况是普通的。大家都会这么应付。一是有安心感，二来也知道怎样用日本人的思维去面对这些事情。比如说男生都喜欢在家呆着看电视，然后一看很久，我老公虽然不是真的看电视。他是在工作，也觉得很烦。我就是那个自由的灵魂，以前自己的时候每天都在外面到处跑，现在就觉得坐监狱一样。就跟老师抱怨了好几次，老师就会分享一下他们家的也是这样。然后他都一个人出去。逛街啊，哪菜便宜都教了我很多。他说他回家的时候，他老公还是同一个姿势在家，沙发上看电视。我才知道原来日本人是用这么宽容的态度来面对这件事。现在明白，原来可能没有办法改变他。因为大家都这样。日本男人的好处就是耐心吧，比较有责任感。

方さん

调查者：平时经常使用日语吗？

调查对象：现在基本交流就是每天都用。

调查者：怎么知道日语教室的？

调查对象：我跟我老公去图书馆，那边刚好贴的有那个日语课。然后就说去看看。

调查者：但是你的日语能力已经挺好的，那怎么想去？

调查对象：也就在家待的，想交流嘛，还有就是想去学敬语，在家和老公都是不会用敬语，就想去学，但是还是跟家里教的敬语不是很多。

调查者：就想学点更生活的。那是一对一的吗？

调查对象：不是，大概有四五个学生。就是那些老师不收钱嘛。

调查者：就是在家待急了，在家是个什么感觉呢？

调查对象：就是在家，一上午就是扫扫房舍呀。

调查者：还没有小孩是吧。

调查对象：还没。

调查者：准备要了吗？

调查对象：还没。

调查者：等有小孩就忙了。那参加日语教室之前和之后感觉自己有什么变化？

调查对象：因为在这之前我都没接触过中国人，来这之后才开始接触中国人。就感觉挺亲切的。

调查者：跟中国人除了日语教室之外还有没有什么交流呢？

调查对象：就有过一次一起吃午餐。

调查者：就是上课的时候能见到就觉得挺亲切的。

调查对象：对。

调查者：那除了中国人还有？

调查对象：还有韩国人，好像还有俄罗斯的吧。

调查者：那跟别的国家学日语的外国人和跟中国人交流比起来有没有什么区别？感觉还是和中国人交流亲切哈。

调查对象：那肯定是。

调查者：那在这日本朋友多吗？

调查对象：我现在除了钢琴的朋友就没有了。那边全是日本人。

调查者：那就是说如果平时不积极去参加身边的这些活动就基本上没有什么机会交流了哈。

调查对象：我老公他在家工作，他是设计师。但是也会烦。

调查者：在日语教室平时都是怎么上课的？

调查对象：基本上开始就是聊天上周干什么啦，然后老师就会复印很多语法啦，然后还有读解，一人发四五张吧。然后就做题，做完之后老师就一对一的讲。

调查者：那跟老师除了学习上会聊生活上的什么吗？

调查对象：会的，他聊他们夫妻，我聊我们夫妻。

调查者：那跟你老公吵架都是用的日语吗？

调查对象：对，我去新西兰的时候上的那个学校，那边也有很多日本留学的，所有也会用日语交流。

调查者：那就是在日本生活没有什么让你烦恼的事吗？

调查对象：天气行吗？呵呵，语言上的话，比如说我用电话预约什么东西的时候，我老公就会说我说得不自然，语调什么的。其实我跟人聊天的时候特别自然。所以我就不愿意打电话了。

调查者：接电话什么的也是吗？

调查对象：对，就感觉声调什么的就不一样了。

调查者：那生活还有文化习惯方面有没有什么让你烦恼的？

调查对象：那倒没有太多烦恼，在家里就是楼上楼下会注意一下，就是弹钢琴嘛。然后就会影响人家嘛，就要注意时间上什么的。

调查者：那饮食呢，习惯吗？

调查对象：在家基本上就吃日本的那种。

调查者：你做吗？

调查对象：他做。

调查者：在日语教室有没有更想让老师教你的？

调查对象：就是汉字的读法吧，有的汉字就是看起来不会嘛，多教下怎么念。

调查者：觉得老师教的用处大吗？

调查对象：他教的基本都是生活方面的，我觉得是很有用的，出去什么的。

调查者：跟老师的闲聊，包括和中国学日语的人的闲聊对日语学习有没有帮助呀？

调查对象：这个没感觉到有什么帮助。可能是我时间还比较短。

调查者：就是可能你现在没什么困惑就觉得还好。

调查对象：主要可能是我什么都有我老公。

调查者：那你老公一周基本都在家？

调查对象：对。

调查者：那你老公是怎么教你日语的？

调查对象：刚开始就说话上吧，语调什么的他会让我注意。

调查者：你老公教你的时候用过什么教材没有啊？

调查对象：没有，就是生活，然后写作文什么的。他就给我批改。

调查者：那就刚开始因为日语的烦恼什么的都是跟你老公说，然后他会教你？

调查对象：对。

调查者：那他有没有开导你，比如说心理上有紧张的情绪呀，他会不会有疏导你的时候？

调查对象：好像也没有。

调查者：就是教你生活上的一些口语。然后很有耐心。

调查对象：对，他就是会教到我为止。

调查者：那有没有跟日本人交流的时候比如说想法不一样啊，生活习惯不一样啊带来的困扰？

调查对象：肯定有，比如说 03 年的时候他们问我中国人是不是都骑自行车啊？我就很奇怪。

调查者：那你以前在东京的时候有没有因为不会日语遇到问题？

调查对象：那肯定有。

调查者：那这次来福冈就好了哈。

调查对象：对，刚来的时候就是坐地铁也不会，想问人家也不会，那时候东京也实在太大了。那个时候特别困扰，想问人家也不太会表达。

调查者：那个时候没有去学日语吗？

调查对象：语言学校，呵呵。

调查者：那跟你老公认识了以后这些困扰都会跟他说哈。

调查对象：对，就是基本去哪他都会去。

调查者：那就是说你的情况和其他人不一样就是教你的对象不一样。

调查对象：对，我老公就是教我很多，属于老师吧。

调查者：而且在精神心理层面鼓励你呀什么的。

调查对象：对。

调查者：那他都怎么鼓励你呀？

调查对象：他就说我比以前说得好多了。我记得刚开始就说得特别不好，现在已经进步很多了。

调查者：那除了在语言方面，情绪方面心理方面的鼓励有吗？

调查对象：对，会有。

调查者：你的这种情况，跟我之前问过的一些人，他们在同样情况是跟老师说得多，而你是跟你老公交流的。跟你老公的家人相处得好吗？也都是日语交流吗？

调查对象：对，但我老公跟我家人交流会有很大的困难，因为语言不通。就是跟是我家人用

SKYPE 聊天嘛，我老公就插不上嘴。

调查者：之前的人都是跟你反过来，都是自己有困难。参加日语教室的总的感想是什么呢？

调查对象：对我来说，没有太多帮助，但是朋友介绍考一级的教室，他让我去那看下，因为这主要是以生活交流为主的。因为上次测试就是说我读解不太好，我就想去那提高一下。

调查者：这边就是说可能就是对学习上没有太多帮助，但是能提供很多生活上的信息。

调查对象：对。

调查者：日语教室好像也有不同的侧重点。

调查对象：对。

调查者：对日本的生活是个什么感觉？

调查对象：就是寂寞吧，太安逸了。而且天气一热的话也不愿意出去就在家里。然后也没有想出去的心情。

调查者：来这还是感觉挺好的好哈。

调查对象：感觉好的还是吃的方面吧，我比较爱吃，然后比较干净，蔬菜味感觉挺重的。

调查者：有没有不太满意的？

调查对象：到了就是比较窄，就是有点危险，人和自行车会碰撞。

韓さん

调查对象：现在调查很多了吗？

调查者：对，我现在大概十个了。大家参加的日语教室都不一样，而且情况也都不一样。

调查对象：那你怎么认识 老师的？

调查者：通过 国际交流协会。你平时经常用日语吗？

调查对象：不是说经常用，但是说话就得是日语说话。

调查者：哦，平时工作中能不能用到日语？

调查对象：偶尔，我那工作就是用机器做衣服。就是身上穿的衣服用机器缝出来，我之前有过这方面的经验。所以做起来不难，但是都是日本人，没有中国人，就我一个人。他们说的都是方言，但是教你的很简单的日语，比如说怎么缝，有多宽，会说，但是偶尔也有不懂的时候。但是在广州工作上都是工作方面的事，都是工作方面的话。中午一起吃饭的时候会有几个日本人和我一起吃饭，都是说哪有祭り哪有花火啦。或者说在哪买东西呀咖啡厅呀，要是不知道就问在哪块，但是本来对这也还不是特别熟，说的地名什么的我不知道。

调查者：那在工作上认识的日本朋友多吗？

调查对象：我们那一共也就十几个人，去的时间也不是特别长。不算什么朋友。我觉得日本人和中国人不太一样。

调查者：什么不一样？

调查对象：比如说我们两个第一次见面就是可以谈心的那种，我可以把烦心的事说给你听听，你可以把学习的事说给我听听，可以沟通。日本人有的会说一点，有的人什么都不会说，不是说把我自己的什么都说给你听。而且中国人在外国遇到了就像亲人朋友一样，但是日本人就是你每天跟他上班跟他住，就是不会有很深的沟通。完了就是电话什么的，他也不会给你打电话。

调查者：是，我们一样的，我们接触的日本人一样的。那中国的朋友多吗？

调查对象：我家那块不太方便就是比较偏。所以去日语教室的时候会遇到些中国人。但是现在日语教室就是新来的中国人才会去，已经来几年的人家都不学日语了都去工作了。所以在日语教室也认识不了几个人，刚开始的时候他日语不行就来，没那么紧张的工作。来了三五年了，有工作了就不会来了。像我就是，以前周五去，现在工作了就去不了了。完了现在我就改到周六，有时间我就会去。

调查者：那他们是因为工作了没时间来学日语，还是因为日语达到了一定程度了不想再学了？

调查对象：工作了没有时间，还有就是基本生活能沟通了，没有太大的障碍了，但是虽然说能说，但是说想讲理的时候，还是讲不到理。

调查者：对哈，一样的，我们现在这个水平就是你想像中国人跟中国人那样的说话，就达不到。还有就是你一开始来日本会有什么困难的地方吗？

调查对象：刚开始就不怎么会，基本上不说日语，后来就开始学，来了就想工作，整天在家待着待不住嘛，很闹心，而且人生地不熟的，不像在中国你待不住了可以去朋友家。在这一方面是不认识人，另外你就是认识日本人你也没法跟人沟通啊。想找工作你日语不好，人家不要你，不是说你好不好，你还不会呢，正常的话你都说不出来人家怎么要你啊。

调查者：恩。

调查对象：后来我就学了一段时间，完了又发现什么呢，是你学了，会话什么的也背了，但是正常跟人说话的机会很少。到现在也是，我说话的机会很少，就是除了工作以外的人，出去散步遇到人，到完招呼聊几句那样的机会很少。没有人跟你聊天，你学了也没有用到，你不说，你发音不好，很奇怪。完了越不说发音越不好，学的东西也忘了。

调查者：那现在怎么样呢，就是因为日语不好，遇到的生活上，语言上的困难什么的。

调查对象：估计就工作上吧，老板跟你说保险什么的，就是专业的东西你不知道。今天不知道完了我就在想，回家也查一查。中国人有些东西不懂，比如说我工作了以后，怎么上税呀，多少工资上多少税呀，抚养和没有抚养的，该怎么上税，还有现在来日本多久了，一天该工作多少个小时算是合理，因为有抚养的不可以超过多少小时，这个就是大概能说出来，就是具体我不明白。

调查者：那有没有问过你老公呀，他不知道吗？

调查对象：没问过他，没沟通。

调查者：就没有问过身边能跟你聊这个的日本朋友吗？

调查对象：他们就是能跟你说，但是说的你也不是能完全理解。

调查者：对哈，他们也不是站在教你的立场就是随便说说的感觉哈。

调查对象：是是。

调查者：那平时就是因为语言上面的事情跟你老公发生矛盾呀，这样的事情有吗？

调查对象：有，就是有时候比如说我说一句话其实我是善意的，但是他就说你怎么能说这样的话。就是我也觉得就是我这话说的语气，或是不该这么说，但是我心里想的是好话说出来的不见得是好话，就是因为不懂日语。

调查者：是是，语言不通。那这样会不会影响你们俩的感情？

调查对象：会。

调查者：那要是日语好了你们就不会出现这样的问题了吗？

调查对象：要是日语好了，你把日语理解了，就不会那样说话了。

调查者：是。

调查对象：就是有的时候他会知道你是什么想法，但是有的时候他不是说完全都知道，也会有误会的时候。

调查者：那在日语教室比如说生活上的烦恼或是日语学习的困难比如说哪个哪个怎么说，会跟老师说吗？

调查对象：我每个星期去都是新老师。

调查者：哦，每个星期都是新老师。

调查对象：嗯，就是接触新的人，所以基本上也没学什么就是做作业。做老师给复印的东西，做完了老师给你看，给你画对错。你错的地方他就给你讲，要是还不懂就慢慢理解，他会讲解。我觉得老师教的挺好的，他会说汉语，偶尔。比如你哪个单词不会，他会用汉语说出来，他教的比较好。但是他不经常教我。他会给我举例，虽然我想考级，但是我日语会话什么的也不好，他也经常说，旁边那个老师就说行了，你来了一年你那水平行了，但是刚野老师说不行，有困难。我觉得如果长时间跟他学的话，他会教你些生活上的用语，那样比较好。其实我现在想考级，要是我的基本会话好的话，再记一些单词，不用怎么就能考上了，我现在就属于不理解的情况下死记硬背。

调查者：那是是。

调查对象：因为你不懂日语，完了再死记硬背，这样就是脑子好使的人能背下来，脑子不好使的人背了不起作用还花时间。

调查者：是，那以前跟刚页老师都是怎么学的呀？

调查对象：他也是会给你一些复印的东西，完了之后你可以问他，不懂的地方，他会告诉你，他给你解释的比较能理解。

调查者：跟他有没有像朋友那样的感觉？

调查对象：他是很细心的人。

调查者：会很关心你。

调查对象：对。但是我觉得比如说生活上的问题，不是什么都可以跟他说，要是什么都跟他说，对他也不好。人家是老师，还不拿钱，你要是什么都跟人家说的话，那会给人家增加烦恼。

调查者：之前我了解的，有些人就什么都跟老师说，得到了老师很大的帮助，就觉得参加这个日语教室就非常有用，老师就像家长一样的。然后我跟我自己的老师聊到我做的这个调研的时候，我老师就说那以后日语教室的老师的负担就很大。这方面的问题就很难解决。我们老师是站在研究学者的角度来说就难度比较大，因为本身这个日语教室不是说你语言方面的，就是学生遇到生活上的问题一起去解决，就是要是老师觉得没关系的话可以跟他说的。

调查对象：是，我就是工作方面的事就跟他说，会有什么工作我不能去了，或者是家庭方面

的事就不能说，比如说我跟我老公有什么不开心的地方，他做的事是什么日本人的思维能力，我觉得老师是日本人他会帮我就是日本人的一些想法帮我出出注意，但是我又觉得我这样跟人家说的话，他是老师教你语言，要是生活上的什么都跟他说，那样负担太大了。

调查者：其实这也不是说什么生活上的问题，这就是由于语言不通，产生的问题，如果两个人语言可以的话就不会产生的，所以你也可以先试着跟老师说一些，如果老师觉得不是负担，他们志愿者就是想为人家提供帮助，就是如果他觉得自己的意见能为别人提供帮助，就是自己也会很高兴的。

调查对象：但是我觉得比如说 老师比较忙，现在老师少，暑假学生回国什么的，就是他想照顾你但是不一定能照顾到。

调查者：是，这个是问题。

调查对象：其实我也想跟他多多沟通，跟其他老师也能学，但就是觉得他教的比较实际一些。跟他由交心的感觉，跟其他的老师可以说，但是没有那种感觉。 老师是特别贴心的，他会尽心尽力的去关心你。但是就是志愿者是日本人，我老公是日本人，就是处的不好，日本人的思维能力呀，跟老师说的话，他是日本人，跟日本人有一样的想法，会有些反感，你是中国人，你说日本人哪一样会很不适应。我就怕他反感会拒你之外的感觉。

调查者：也不会，因为老师是女的嘛，老公是男的，他们分得清的。日本男的和女的不一样。我原来认识一个留学的时候认识的，她老公是大学的研究员，她是研究生，他们结婚了也是会出现各种各样的问题，也是她老公的想法她不能理解，她就跟她老师说了，她老师说日本男人都这样。不管什么年龄段。

调查对象：我不那么认为，会分年龄段，现在的 20 代和 40 代就不一样。现在的日本年轻人就是不像老年人的大男子主义。

调查者：那你老公会有大男子主义吗？

调查对象：他会比我强势，怎么说他是日本人，所以不管什么事都跟他说，他会给你意见，要是你不听他的，他会生气，看我跟你说了你还不听。

调查者：那说明在乎你哈。要是给别人说别人不听也不会生气。他多大了呀？

调查对象：他比我大十几岁。

调查者：但是其实差不多都是一个时代的人，因为日本要发达些，经历的东西差不多。大概十几二十岁第一次坐飞机。就是发展差异。

调查对象：对，就是这方面没有什么。但是思想方面肯定有差别，思维能力不一样。

调查者：周围别的日本朋友也这样吗？

调查对象：也差不多。

调查者：你就说你家住的比较偏，那如果跟朋友聊天那不是要跑很远？出来是去久留米吗？

坐电车吗？

调查对象：是，大概 20 分钟。

调查者：要是不出来就自己一个人在家了哈。

调查对象：对。

调查者：那自己一个人在家是什么感觉啊？

调查对象：就是孤单，刚开始没有朋友嘛，中国日本的都没有。周围没什么人，买东西去个超市，不出门的时候就看看书睡睡觉，就觉得过的特浪费，就是遇不到人，遇到了人家也做家务忙。

调查者：那出来是走去坐电车吗？

调查对象：麻烦倒是不麻烦，以前我每周都会出来两次学日语，就是在久留米大学学，他教我，发。也没学进去，没长进，做电车倒巴士。完了之后就在那附近逛逛，然后回家。

调查者：那时候一对一为啥觉得没帮助？

调查对象：那时候就用汉语教我，读读课文，背背会话，教你这个单词怎么读，纠正发音，就是还是没学进去。

调查者：后来参加日语教室有没有觉得好一点？

调查对象：其实我挺爱去日语教室的，还不光去这一个日语教室，我还去过太宰府，那边挺好的，人多。

调查者：我也去过一次。

调查对象：上完课之后还可以大家一起说说话，但是太远了，那边上班我就不去了。后来我还去了小峻，晚上有课。

调查者：太宰府是上完之后又茶会，[] 老师会中文。

调查对象：是，就是他教我的。

调查者：我还加了他 QQ。跟他学的一个女孩也是跟日本人结婚的，去年四月份才来的，没来多久，我六月份去的。

调查对象：她才来就去了吗？

调查者：好像是。

调查对象：赵 []。

调查者：她挺好的，才来没多久，我看她做题就 3 级没问题，2 级也快了。

调查对象：她比我早一些，现在也上班，我们还有联系。

调查者：我看她学的时间也不长，感觉学很好，我很惊讶，我还得再找她，因为那时候是刚做的她，九月可能还要去找她。

调查对象：她之前去过，然后今年开始又去的。

调查者：她学得挺好。她说她婆婆也教她。关系挺好的，一起经常出去喝茶什么的，你和你的日本家人相处得怎么样啊？

调查对象：我们联系是联系，但他们年纪大了，很少一起出去。年龄大了，说的话就感觉听不懂。就是他们挺想和我说话的。

调查者：没关系，慢慢来，我认识一个日本人，他来日本三年，而且年龄挺大了，他是四十整了，还考了驾照。

调查对象：我也考了，但这地方没有停车的。

调查者：那你日语能力还可以啊。

调查对象：我的是换的中国有的。题倒是不难。就是路线特别简单，但是你必须开了拿到合格。就是你都不能想象，他说不行。

调查者：我就是在国内拿了驾照都没开过。你开过吗？

调查对象：我也没有。而且我已经很长时间没碰过车，考的时候只要多练，就能过。你这么年轻可以的，我考了五次。

调查者：那挺好的，我认识的考了七八次，一次是五千多哈。

调查对象：一次是三千多，但是练车一次就是五千多，总共算下来五到十万。挺上火的。我有一个朋友日语不好，来考了好多次，她背题背了，但是过了就不知道了，但是有日语能力的就好了，或者驾驶方面好。（中略）我刚开始也想好好练练日语，我要在这生活一辈子嘛，所以我也不能说回国就回国，那我日语好的话可以好好沟通啊，我还可以教日本人中文。对谁都好，我就可以不用那么辛苦了出去打工啊，而且还可以抽出时间来干别的。中国人教中文还挺好啊，如果日语提高上去的话，就是那么想的，就是给自己一个目标，但就是没跟上去。

调查者：没事，你刚开始，慢慢来。

调查对象：教中文的话也可以练习日语，不练的话你的日语也越来越差。

调查者：那你一直生活在日本，机会挺多的。

调查对象：其实日本人现在爱好挺多的，什么都想学。如果日语上去的话，教中文还是可以的。

调查者：以后如果都在日本的话，就是现在不能实现以后都能实现的。

调查对象：现在久留米什么的都有中文教室，还是挺方便的。

调查者：那你那个时候怎么会嫁到日本来的？

调查对象：那时候来日本工作，研修，认识的他。

调查者：然后回国之后就保持联系，就结婚啦，那你是在福冈研修的吗？

调查对象：不是，在岩手。

调查者：那是怎么认识他的？

调查对象：旅游。

调查者：哦，研修我知道，那你来了几年研修？

调查对象：三年。

调查者：有的一年，有的三年。

（中略）

调查者：就是我做的这个课题也需要我不断的跟人沟通，它不像看论文总结的，比如说两个词它到底哪里不同。我是看别人学习的困难，因为语言学校的困扰，这样就需要大量的跟人打交道，大量的跟人聊天。我自己也也比较喜欢做这个。你必须主动的跟日语教室的老师联系，然后他给你他们教室的信息，然后你不断地跟别人交流才能获得你需要的信息。

调查对象：我还是不行，有人在身边，我也没有那么想说，还是没有努力。

调查者：是因为没有压力吗？

调查对象：对，一方面是没有压力，就觉得无所谓，还有就是有这样的机会也不知道说什么。

调查者：那话题是因为没有共同的生活经历？

调查对象：生活上本来就没有什么新的。

调查者：那可以多看看电视，广告什么的，电视节目，做菜的节目，都可以跟他们说。

调查对象：一方面就是看电视，另外就是单词量的问题。

调查者：单词的话看电视电影什么的能记住，而且你可以和你老公多说，让他多纠正你，多学习。不过我问的那些人里面很多老公都不教，不纠正，就是也听的懂。

调查对象：对，就是习以为常了。

调查者：那就去日语教室要好些。

调查对象：对，我爱去就是老师会跟你说些新的东西，他不说了你就知道了。可以多说说话。

调查者：去日语教室有什么感想？

调查对象：能学到些东西，我想学生活方面的，感觉最近没怎么学到，最近就是考试的。感觉老师很忙，我去的也少，一个月就最多一次。

调查者：得经常去。

调查对象：一个老师会了解你，而且是新的老师，你说的他都会了解，要是新的老师，每次见面都是问差不多的话，他会了解你现在的状况也会了解你以后的状况。

调查者：那就是去日语教室心情怎么样呢？

调查对象：挺愿意去的。

调查者：就是很高兴吗？

调查对象：一方面能见到你见的人，另一方面能学到你想学的东西。

调查者：觉得日本的生活怎么样呢？

调查对象：已经习惯了，但也有不习惯的，大多都习以为常了。

调查者：觉得参加日语教室对自己的生活有多大帮助呢？

调查对象：就是老师会提到很多你不知道的东西，但是生活上也没有提太多事，也不能给你解决，所以也属于还是自己的想法就那样进行。因为你没把你的想法跟老师说，人家也不了解。

调查者：学习上帮助挺大的哈。

调查对象：对，学习上帮助挺大的。

2. 結婚移住女性に対する 2 回目の調査 (2014 年 10 月～2015 年 2 月)

黄さん

调查者：在日语教室学习的感受？

调查对象：老师很热心，我的苦恼或者是生活上遇到不懂的事情，老师都会很热心诚恳的告诉我，老师不知道的老师回去查，下次上课再告诉我。

调查者：怎么称呼老师？老师在日语学习上有什么样的作用？

调查对象：称呼【sensei】，跟日本人说话的时候，有不懂的词，意思都跟老师确认。我学的日语都非常生活，都是生活中用得上的东西，用词的时候，也许不是像教科书上那么正确，但是日本人都那么用。

调查者：还继续参加日语教室吗？

调查对象：参加，有空就去。上一次去是去年 12 月最后一个周四。

调查者：觉得跟老师是一种什么样的关系？为什么？

调查对象：第一是朋友，第二是亲人。刚才说了，老师非常热心，非常やさしい，像朋友一样帮助我解决问题，苦恼。像亲人是因为老师会很担心我的情况，经常打电话问我怎么样了。

调查者：你评价一下老师们。

调查对象：大概教过我的老师有十几个，我觉得他们很好，很热心，作为志愿者能这样对待我们，让我很感动。

调查者：都是使用什么教材？

调查对象：我们一般一对一或者一对二，教材就是会话，都是上周我跟老师商量说我要学什么，下周就学什么。

调查者：老师会跟你了解中国的事情吗？

调查对象：会，老师没去过中国，他会想要了解中国人到底是什么样子的。

调查者：你理想的日语教室是什么样的？

调查对象：没有，现在就很满意。尤其是去日语教室，有茶话会特别好，有点心和咖啡，大家在一起聊天，和外国人也聊天，日语不好的人也完全没有问题。

调查者：平时自己在家学日语吗？

调查对象：学，看电视，听歌，有不会的单词就查字典，有时间了就背单词，没间断过。

调查者：觉得对自己日语学习最有帮助的是什么？

调查对象：跟老师确认日语，老师会订正自己的日语，这一点特别好。十多个老师都教过我，喜欢那种教日常生活事情的老师，喜欢注重发音的老师，我觉得发音特别重要，在日本生活的话。每次订正日语也特别好。

调查者：将来有什么打算？

调查对象：想自己开店，但是打算归打算。女儿马上要来日本了。

翁さん

调查者：就是在日语教室学习的时候都是怎么叫日语老师的？怎么喊他的？是喊名字还是喊什么？

调查对象：你说 [] 老师？

调查者：怎么称呼？

调查对象：就是喊 [] 老师

调查者：就是他叫 [] sensei？

调查对象：嗯，sensei。

调查者：然后就是你觉得他在你的日语学习上起到了什么样的作用呢？

调查对象：嗯..我觉得，挺细心的，教我的。

调查者：就具体是一个怎么样细心教你的呢？

调查对象：比如说我有不明白的地方，他都很有耐心地教我。

调查者：那你们是…

调查对象：平常生活上遇到了什么困难啊，或者不明白的地方。

调查者：他就是跟上课的时候是用的什么样的教科书啊？

调查对象：刚开始是那个みんなの日本語，后来，现在已经那个，已经考出来了嘛，所以根据我自己，根据我自己的需要然后，老师叫我们说比如说看看报纸啊。或者，嗯，杂志什么的。

根据我的需要，他教我，嗯。比如说像我是外来语比较弱嘛，所以说那个，看看报纸杂志什么的。

调查者：那你觉得老师所给的帮助大吗？

调查对象：嗯，我觉得挺大的。我那个，我从三级开始考，然后三级考完，然后二级，一级，都是在老师，那个帮助下考出来的我想。

调查者：老师他是给你一种什么样的感觉？就是他是…就怎么说呢，他是那样教你还是一种那样支持你的那种，就是说属于帮助者的角色，还是属于一个教导者的角色？

调查对象：我想…教导者如果是我考试的时候，应该是教导者吧。然后考完试的话，就轻松一点嘛，在生活什么的，日常会话什么的，这种我觉得应该是帮助吧。

调查者：帮助？

调查对象：嗯嗯嗯。

调查者：然后就是，你觉得跟老师的关系是一种什么样的关系？比如说是像朋友一样，还是像那种有点上下的师生那种关系？是一种什么样的关系呢？

调查对象：我觉得是师生关系吧。

调查者：师生关系？

调查对象：嗯。

调查者：师生关系..就是还是有一种他是老师然后自己是学生的这样一种上下..

调查对象：嗯，有，我觉得有。

调查者：有没有那种像朋友一样，让你觉得就是你们是非常对等的，那种，怎么说，就是老师也会从你这儿学到一些东西？有一种互相学习的感觉吗？

调查对象：互相学习，对，他从我这学的东西比较少吧。

调查者：他能从你这，就是能学到什么样的东西呢？会有吗？

调查对象：嗯...比如说...学到什么东西..比如说他想学中文的时候会问我一两句,不过比较少,很少。

调查者：一直都是 老师在教你吗？

调查对象： 老师，然后 老师。最后教我的是 老师吧。

调查者：那你考完一级之后，就是都，考完一级之后还是继续去了一段时间对吗？

调查对象：对对对，还去了，大概挺久的吧。

调查者：那有多久都没有去了啊？

调查对象：大概有半年多了吧。或者更久一点。

调查者：是，现在是为什么就不去参加了呢？

调查对象：现在因为上班，我最近比较忙嘛，我最近。

调查者：上班？

调查对象：嗯嗯。

调查者：那就是参加日语教室的时候就开始上班了吗？还是不参加之后开始上班的？

调查对象：嗯嗯，对对。刚开始我都没上班，所以说时间比较充裕一点，现在上班还直接上学了。

调查者：就是上班现在是做什么样的工作呢？

调查对象：在工厂里面，就在那边。

调查者：噢...这样。那小孩是上二年级了是吗？

调查对象：对的。

调查者：你觉得就是小孩他的存在会对你的日语学习有影响吗？不是什么影响，就是比如说有什么帮助，有什么影响，或者说有什么阻碍。

调查对象：我觉得还是发音不太准吧我。

调查者：比如说小孩他，他的，就会让你的日语学习生活有什么样的变化？

调查对象：对对，他那个学校什么的，那种，还有什么要带回来，都要看什么的。

调查者：就有个促进作用是吗？

调查对象：对。

调查者：有个促进作用。那就是，比如说有了孩子之后，也会，比如说日语学习会更有那个，怎么说，更有信心了，或者是更有动力了，之类，或者这样的感受吗？

调查对象：嗯，会有的。

调查者：除了他带回来的那个小册子啊，其他的时候会跟他一起学习吗？

调查对象：学，看看电视啊，都没有那么生硬的现在学习。比如说现在万一有什么不懂的话就蹲下来查查字典什么的，然后尽量多看看电视什么的，新闻啊什么的。就是说比较轻松地学学日语，然后学过了尽量不要忘记。

调查者：就是比较…就是自己在学，自学是吗？

调查对象：对，因为…算自学吧。

调查者：自己在家除了看电影，哦不是，除了看电视看报纸，其他还有什么样的自学？

调查对象：基本上没有…没有什么吧。偶尔看看书什么的。

调查者：看看书？

调查对象：一些，一些买的那些，比如说一级那个汉字什么的。

调查者：那要有什么不会的问题的话会怎么解决啊？

调查对象：有的时候问家人啊，或者是查查字典什么的。比如说那种外来语啊那种，我还是比较弱嘛。

调查者：然后就是想问一下你之前在日语教室学习的时候有什么样的感受？

调查对象：嗯，我觉得挺开心的然后也学了很多东西。我觉得要是老师没有教的话，我也考不出那个什么，考试也考不出来。所以他们对我帮助很大的。

调查者：具体说一下什么样的学习会让你比较开心和，就是帮助很大呢？

调查对象：各个阶段都有各个阶段啦，开心什么的。我都觉得哦，挺有意思的。具体吧，比如说，考试的时候，老师叫我做那些什么的练习题啊，我也很开心啊。

调查者：开心是因为能跟大家交流开心还是..因为自己学到了东西开心？

调查对象：嗯，对对，跟老师交流什么的，然后考试考出来不错也很，当然也很开心啊。然后考完，学习完的话跟大家喝喝茶什么的，跟朋友聊聊什么的，我觉得挺开心的。

调查者：然后帮助很大的是，一种什么样的帮助呢？就是说学习的内容。

调查对象：我就主要是考试吧。

调查者：考试？

调查对象：嗯。比如说考题什么的，那些练习题啊做很多，老师他都很认真。然后帮我搜集很多那个练习题什么的，嗯，非常的认真。

调查者：然后就是你对日语教室有没有什么样的要求？就是比如说它要再这样就好了，这样的要求？

调查对象：嗯…目前没什么特别的要求吧。

调查者：没有要求就是非常满意了是吗？

调查对象：嗯，我觉得挺好的吧。我也半年多没去了，说不定下次去的时候，说不定有感觉。

调查者：就是还是会再去的是吗？

调查对象：嗯，还想再去啊，我觉得挺开心的，大家说说话什么的我觉得挺好的。

调查者：下次那会是什么时候去呢？会是不忙的时候去吗？

调查对象：对对，我就是有时间的时候去。

调查者：那你觉得之前学习的那个日语教室你觉得怎么样，就是评价一下，那个日语教室。

调查对象：嗯我觉得挺好的，嗯嗯嗯。

调查者：那具体是什么方面让你觉得很好？

调查对象：我觉得都挺好的吧。那考试的时候学的东西比较生硬一点吧，语法啊什么的，那些比较专门的那种，自己自学可能就听吃力，特别是那个一级的时候，老师专业地教比较那种。

调查者：就是不考，考完试之后…

调查对象：就是比较轻松，比如说你想学会会话什么的都行啊，你想学汉字也行啊，老师都根据你的需要，安排老师给你，一对一的。或者就是几个学生和老师一起，一个老师。这样子一对多的那种。我觉得他们都怎么说，比较不是那个很生硬的那种。比如说他根据你的需要然后安排老师来教你，辅导你这样子。

调查者：那你觉得老师会像，是一种像朋友一样就是来帮助你的吗？

调查对象：朋友？嗯…当然老师的性格也有关系啊。我觉得跟老师的性格也有关系。比如说一个比较严肃一点的老师，那你不能怎么跟他嘻嘻哈哈什么的。

调查者：老师会那种朋友一样的感觉吗？

调查对象：嗯，老师比较，对对，我觉得他比较…嗯嗯嗯，比较…

调查者：到现在为止就是老师，老师教过你是吗？

调查对象：还有那个先生，还有一个老师叫什么，那个刚开始学的时候我都忘了，好多年了。

调查者：那你就是都是一对一的还是一对多的教学呢？

调查对象：嗯…一对多的比较多吧，一对一的很少，好像。哦最后的时候老师教我的话，好像是一对一，一对二的吧。

调查者：噢，一对一？

调查对象：嗯，不一定。

调查者：不一定？

调查对象：嗯嗯。

调查者：一对多大概是对多少呢？

调查对象：大概三四个吧，三四个学生吧。因为有的时候都来学，有的时候不来的嘛。

调查者：那你觉得这几个老师他们各自都不一样是吗？

调查对象：对对，我觉得老师的，嗯，不一样我觉得。

调查者：不一样？

调查对象：嗯，比如说 [] 先生就是考试的时候他教你的，专门的那种，一直一个老师。噢，还有一个 [] 老师，考二级的时候是他帮我的。

调查者：那他们就是，就是你有自己的喜好吗，或者是说你希望什么样的老师来教你？会有这样的想法吗？

调查对象：现在没有吧，嗯。

调查者：就是对老师也非常满意是吗？

调查对象：嗯。

调查者：那就是，现在就是说你会不会觉得跟原来那种比起来更能进行自主性的学习了？

调查对象：嗯，比较难一点现在。现在偷懒。

调查者：那将来会有什么样的计划呢？

调查对象：嗯，我想多学习一些口语什么的。

调查者：多学一些口语？

调查对象：嗯嗯。什么外来语啊，多学学什么的。

调查者：学习外来语，那是平时的生活都能用得到是吗？

调查对象：对对对对，就是日常生活可以用得到的那种。

调查者：差不多就是这些了。

趙さん

调查者：我就想问问你，现在一直还在都在日语教室学习是吗？

调查对象：对。

调查者：哦，一共去了多久了呀？

调查对象：嗯…。

调查者：从第一次去，是什么时候？

调查对象：第一次是14年5月份，哎14年，错了。

调查者：哎，不对，13。

调查对象：是12年。

调查者：12年，哦…。

调查对象：12年5月份。然后，一直到现在每个礼拜一都去。但是，中间好像是13年的时候吧，我那个工作有3个月左右的时间是礼拜天休息，然后后来给变成礼拜一休息之后就一直去。

调查者：每周一都去是吗？

调查对象：对。

调查者：就是你在日语教室学习的时候，你有什么样的感想？你觉得学得怎么样？

调查对象：嗯..挺好的。然后，就是包括学习啊和生活这方面都挺好的。就比如说不知道的事情，然后大家学习完了之后会喝茶聊天，然后就，嗯..有好多就是不知道的，就比如说想去吃的，好吃的，或者老师都会介绍。然后…。

调查者：你觉得哪方面挺好的呀？

调查对象：具体是哪方面挺好？也说不上来，反正就是，感觉挺好的。学习和。。嗯…

调查者：学习是学习的内容挺好的，还是说学习的氛围挺好的？

调查对象：内容也挺好，氛围也挺好。

调查者：它是学习什么样的内容呢？

调查对象：就是按照大家的日语，然后现在是学中级。然后基本上就是进度也不算慢，以前学那个，初级的时候，基本上是一课，两堂，去三次日语教室的话能学两课。然后是语法，单词，或者是问题后面都有。然后现在这个就是，因为是新..那个，中级的，单词也比较多，语法也比较多，然后比较慢，得..具体几堂课我还不太清楚，但是相对来说进度还是挺快的。

调查者：那氛围是一种什么样的氛围呢？是一对几啊？一个老师对几个？

调查对象：基本上是一对一。

调查者：一对一？

调查对象：是。

调查者：那每次都是同一个老师吗？

调查对象：对。

调查者：你都是怎么称呼那个老师？是喊名字还是喊什么？

调查对象：直接喊“先生”。

调查者：直接喊“先生”？

调查对象：嗯。

调查者：那你觉得跟“先生”之间有没有那种上对下，下，上下的这样一种关系？觉得就是以前咱们像小学啊初中啊时候那种学生对老师的上下关系，还是觉得双方是平等的那种？

调查对象：在学习的时候就是属于那种上下的关系，对他们那种。但是有的时候就是觉得，比如说学到一个单词的时候，然后就会聊天。就聊到别的地方，然后就有点像朋友之间的聊天的那种。

调查者：那就是说，你们中间比如说，老师教你日语，但是你们有没有跟老师介绍过中国的一些东西啊？或者是，老师有没有那种他也在学习的感受？

调查对象：有。

调查者：有啥。

调查对象：因为我的老师他就是会中国话，然后就比如说他考我单词的时候，他说中国话，然后我说日语，然后有的时候他发音不标准的话我就不知道他说的是什么，然后我帮他改正，然后他教我日语。

调查者：噢这样，是 [] 老师是吗？

调查对象：对。

调查者：噢，我还加了他 QQ。

调查对象：嗯。

调查者：噢， [] 老师。就是说你觉得 [] 老师这怎么样呢，你评价一下他。

调查对象：挺好的，而且还是おもしろい

调查者：おもしろい，噢。

调查对象：然后…

调查者：他为什么会让你觉得很おもしろい？

调查对象：比如说，他就会学，自己去那个老人ホーム演出。然后拉二胡他喜欢。然后有的时候，有的时候他说他就没在调上，但是大家一起拉，他说就不知道。但是如果说自己的时候，也会拉很好。

调查者：他是会中文。你觉得就是他中文对你的学习帮助大吗？

调查对象：嗯，挺大的。

调查者：为什么会觉得帮助挺大的？

调查对象：比如说讲语法的时候，如果他用全日语的，有的地方就会不明白，然后他会简单地说说几句汉语，然后一下就明白了。

调查者：那就是说你对日语教室有什么要求？就是说就是有什么要求呢？对日语教室。

调查对象：要求？

调查者：有没有过什么要求，比如说更想学的呀，或者是更希望他这样就好了呀，然后是怎么样的，或者说不喜欢的地方。

调查对象：好像没有啊。

调查者：没有？都挺满意的？

调查对象：哦，对。因为我感觉时间也可以，也不算短，也不算长，然后先生たち也挺好，没有什么不满意的。

调查者：然后学习的内容呢？

调查对象：嗯，也可以，就是跟着我自己买的书的进度。

调查者：然后就是你有没有那种比较理想的日语教室？就是说觉得更想让它变成这样，更好或者是说更理想这样的，这样一种日语教室的印象？

调查对象：是以这个日语教室为基准呢？还是就是说比如在别的地方看到别的日语教室觉得那个挺好的？

调查者：就是说你想让它改善成什么样子的。会觉得什么样的你就更喜欢，更能学得更好。

调查对象：没想过，但是现在想的话…我想不起来。比如说呢？

调查者：比如说，你现在是一对一吗？

调查对象：嗯。

调查者：比如说你觉得一对二，一对三的更好。或者比如说，那个老师如果他不会中文的话就更好，跟你全日语教学。就是说每个人不一样嘛。就是这样想法不一样。或者是这个日语教室，老师他们有的就是说再备点课就更好了，或者说老师教的再难一点就好了。什么什么的，就很多人会有这方面的那样要求，你会想过这样，就是比如说现阶段的日语教室不太符合你的要求，你想更有满意，就是说更理想的那种就是日语教室的形象有吗？没有是哈。

调查对象：没有。

调查者：那就是说你比较满意。嗯，行，那就是说，现在的就是在日常生活上你的日语是怎么学习的？就是再具体说一下。

调查对象：日常生活中，就是不在日语教室呗？

调查者：嗯，对，不在日语教室。

调查对象：基本上是靠我和我老公我俩聊天，然后就比如说特别想记忆的，就比如说刚才让

我记住人那打电话之后，就来的那个票子，然后那个读法挺难的，然后我就让他把那个ひらがな写上，然后等到过后的时候，自己主要背一下。剩下简单的那种的话，就基本上是从那个我老公那儿和那个我妈妈，听的。然后有的时候能记住，不是说特意记，就是有的时候聊完之后下次再听到了会知道啥意思。或者是，啊这个我好像听过。基本上就是从这些方面。

调查者：工作上会用到日语吗？

调查对象：工作上简单的会用到，因为工作上，公司里边有中国人，所以说呢不全是日本人。全是日本人的话是全日语，跟日本人的时候就是说日语，跟中国人的时候就是说中文。

调查者：那工作上能够学得到日语吗？

调查对象：基本上就是简单的吧

调查者：那还有就是说…那你平时自己在家里头就是会看电视啊听收音机啊看报纸这些或者自己看书，这样的学习有吗？

调查对象：有时会看电视，早上的时候，晚上的时候，一起看。报纸不是经常看，然后日本的书我感觉，那个，因为上班也没有太多时间看。

调查者：会在日语教室，比如说平时遇到的不会的日语，会在日语教室和老师说明吗？会让老师帮你解决这样的问题吗？

调查对象：会。

调查者：这样的的时候都是解决什么样的日语问题呢？

调查对象：就是比如说没听过的，不知道意思，或者有的时候用那个，嗯，因为自己的手机里面有翻译，但是翻译过来之后，它还是那个日语，所以有的时候就去问老师。或者是问我，问我老公。

调查者：那个…还有就是…那你觉得你的日语学习是..就是自主自立这样自己一个人能完成吗？还是说…？

调查对象：不能。

调查者：要有个老师或者是你老公？让他们支持你。

调查对象：对。

调查者：让他们支持你。

调查对象：对。因为有的时候买回的书有语法和那个单词，自己看的时候有时会先预习，上课之前先预习，在家。然后，大概都会明白。但是有的时候就是还是不明白，然后就是等到第二天的时候去上课去了，老师在讲语法的时候，就会明白。

调查者：你觉得他们就是这样能够有人带着你去学习，这个人他是不是特别重要？

调查对象：对。

调查者：特别重要，嗯。那你为什么会觉得有一个人带着你去学习比你一个人这样更好呢？

调查对象：因为毕竟是老师，知道自己在学的话，也有不知道的事情，就同样的语法，自己看书用的话就是感觉方法比较死似的，老师教了之后就感觉这个方法你，就是变活用的那种是。有那种感觉。

调查者：活用是什么样的活用？

调查对象：比如说，我的老师有一次就跟我说过用を和が，然后记的方法就是，基本上あります前面是が。哎，怎么说来着，を和が还是い…啊，什么…就是日本活的东西前面接的是を，然后不是活的就比如说桌子什么的的是が。这是老师教的。自己的话就是不知道该怎么..就是说会混。

调查者：是，那你就是说除了觉得这个人这个老师他会引导你学习，引导你进入日语学习，就是其他还会觉得有什么样的帮助？

调查对象：生活，生活方面的一些消息啊或者是，包括这方面吧。

调查者：就是参加了日语教室之后有什么样的感想？就是会觉得比如说它，比如说会觉得有用啊，或者是挺快乐的，或者是觉得用处也不大，或者是觉得很一般，就是怎么样的一种感想？

调查对象：感觉，嗯，如果说礼拜一不去上日本语教室的话自己在家没意思，就是さびしい。然后去了之后大家学完习大家喝喝茶聊聊天很有意思。然后不知道的，就是知道的事情变得越来越多。

调查者：哦觉得挺好的？

调查对象：对。

调查者：还有就是，觉得在日本的生活跟原来比有没有什么变化？

调查对象：在…跟原来在中国吗？

调查者：原来在刚来日本的时候。

调查对象：有变化。

调查者：什么样的变化？

调查对象：就是跟刚来相比，比较习惯现在这边的生活。从吃的方面，再到穿或者是出去。

调查者：嗯，比较习惯。

调查对象：然后简单的事情自己也可以办的那种，还是挺开心的。

调查者：那个就是日语比原来懂了之后，感觉是什么样的，什么样的改变？

调查对象：就感觉自己，怎么说呢，刚来的时候日语不太好，去自己想去的地方或者是想办什么事情，就是我家老公老是不领着我，就是自己不能办也不敢去，就现在日语，自己的日语就是一点一点的变稍稍好点了，即使没办过的事情也想自己去办一次，一下试一试，如果说不行他再领我去，如果可以的话就自己办。

调查者：哦，这样。那跟来日本之前，在中国的生活相比呢？感觉有什么不同的地方？

调查对象：从习惯到对待事情的态度吧，也不太一样，还有气候。

调查者：对，北方。那时候在之前，来日本之前是工作吗？还是上学啊？

调查对象：嗯，也在工作。

调查者：嗯，那将来有什么计划？在日本。

调查对象：计划？是…？

调查者：比如说，像他们说的，有考个什么导游证啊就是这些工作方面的计划啊，还有的说要生个孩子呀这些生活方面的计划。

调查对象：我的计划就是生个孩子，然后我俩换一个比现在好的房子，然后再努力学习日语，就是相当一下那个保险员。

调查者：哦，挺好的挺好的。那现在是在准备就是当保险员的这个，这个学习吗？

调查对象：还没有，还没有。因为我就感觉我的日语不是那么太好，而且他要是当保险员的话，那些保险术语也会很多。所以我想先把日语学好了之后，然后再学那个。那个好像是有专门学习的地方。

调查者：哦对，是，有，有那样的专门学校或者是什么各种各样的，我具体不太清楚，可以去市役所或者区役所去问。

调查对象：嗯。

调查者：或者是就问他。好那就这些内容。

劉さん

调查者：你是什么时候开始不去日语教室？

调查对象：考上以后。

调查者：考上以后是什么时候？是去年？

调查对象：我是去年8月考上的。

调查者：2013年8月，然后就没有再去，是吧？

调查对象：基本上。

调查者：哦，你在日语教室学习的时候有什么样的感想？

调查对象：我觉得日语教室人太多，不能每个老师，就是 one to one，一对一的针对这个学生的弱点进行补习，我觉得就算我现在去了，也没有太多用的。嗯。

调查者：哦，好的，你当时对日语老师是怎么称呼的？是喊名字还是什么？

调查对象：就直接叫 なになに先生，

调查者：那你觉得和老师是什么样的关系？是上下的关系？还是平等的？还是一种大家都可以相互学习，她也可以从你身上学到东西？

调查对象：我觉得现在在那边的老师都不够专业，比如说像亚洲人跟欧美人在一个教室就不合适，因为亚洲人不太善于表达自己的这个，就是不大说，但是写和看就是特别强，包括汉字。但是亚洲对于听力没有像欧美人那么快。但是有一点就是，比如说：自动词，他动词，还有助词，我不太了解欧洲人，我觉得是可能是亚洲人的一个缺陷吧。所以我觉得希望能够去那样的教室去学习。

调查者：哦，是什么样的？

调查对象：就是能够针对助词和针对弱点。就是我会的东西就不要再学了，我觉得那是浪费时间，最好就是一对一的，大家都是一样弱点的人的去，我觉得目前为止，就是最重要的就是自动词和他动词，还有一个就是助词。

调查者：哦，就是日语教室除了你刚才说的助动词，他动词这些方面要求之外，其他还有没有什么样的要求？

调查对象：老师年纪太大了，呵呵（笑）。就是没什么共同语言。然后就是比如说在那个美国什么的话，professor like friends，就是像朋友一样的，非常的亲切，但是在日本的话，很多时候都是老师在那边这样子，不是那种很 open 的教学，所以我觉得那种好像也没有场景化，用的教材也比较枯燥，也没有什么感官上的刺激。

调查者：是用的什么样的教材呢？

调查对象：是用的什么中级啊，高级啊，那种上等啊，那种。我现在也不太记得了，去年那时候的教材。

调查者：是市面上卖的教材，不是老师编的吧？

调查对象：市面上卖的教材，可能就是 []，还有什么 [] 的那种教材。但是我觉得那个 [] 那个学校不是特别好。

调查者：然后跟老师之间就是觉得上对下的那种上下关系比较强烈，还是比方说大家都是平等，像朋友一样交往？

调查对象：不是，就是因为人多嘛，所以老师可能就是照顾很多人。那么可能就是你想学的东西就学不到。因为速度很慢，比方说一个人就读一点，然后分的时候，可能分到你的时候就一段了。（笑）就是那种感觉。我是感觉哦，就是能够一个人，两个人，三个人这种，超过 10 个人以上的的话，就是 balance 就是…怎么说，就是大家的优缺点都不一样，绑在一起的话，可能对于老师，也不怎么去了解学生，然后就是这样子统统的教，然后这样学生其实没有太多提高。

调查者：哦，是，那每个国家的学生都有，有没有说我们也可以，也不能说教老师，就是老师有没有从我们身上学到一些东西，比如了解各个国家的文化，有没有形成一种相互学习的一种氛围？

调查对象：好像没有（很镇定地说）。额，好像没有。嗯。

调查者：迄今为止，就是在一个教室学习的吗？就是在同样一个日语教室，还是去了两个啊？或者是？

调查对象：三个吧。

调查者：三个？

调查对象：嗯。

调查者：那你对他们这几个日语教室有什么样的评价？或者什么样的想法。

调查对象：就是刚刚说了。就是人比较多，我觉得超过 8 个以后，或者 10 个以后，一堂课就是，比如说一个星期，两堂课，这样子的话，时间也不是很长。如果说人特别多的话，可能就是照顾状况也不太一样。然后就是比较的不是那么能够仔细的学习，尤其是助词部分，老师讲的也不是那么地清楚？

调查者：是一个老师带 7,8 个吗？

调查对象：对啊。

调查者：这么多！哦，

调查对象：就是那个在 [] 的那个班。

调查者：一个老师带 7,8 个。就是每一次课，都是每个老师带 7,8 个？

调查对象：对对对对。以上。

调查者：7, 8 个以上？

调查对象：嗯。

调查者：然后每次都是同样一个老师吗？

调查对象：就是比如说，我是第一次考试考了 5 班，5 级嘛，然后是 5,6,7,7 是最高了。然后 8 的话，好像需要例外学校那种 exchange 的那种学生才可以上的。嗯，是这样子的。

调查者：哦，是这样子的？

调查对象：嗯，我也不是很清楚这个 system。然后我就是觉得学到 7 以后，就学不到什么东西了。

调查者：那就是你对教你的日语老师，有什么样的评价？具体说一下。

调查对象：我觉得他们不是很懂音声学，也不是很懂文法方面的教育。比如说，他们教那个にかんして和那个にたいして、にっとて、还有一些什么特别就是比较相近调查者题的时候，当学生调查者的时候，他们自己都调查对象不出来。就是因为母语，他不会客观的思维去想某些调查者题。所以当你去通过知识去判断的时候，他们可能是通过感性去判断，所以他们在说明的时候，往往很多时候达不到我们的要求，就是他们自己也不明白。这些老师就是说是不是受过科班出身，也不知道。但是如果不懂这方面的知识，只是凭感觉教的话，除非她很有灵气，否则她讲不清楚。

调查者：哦。

调查对象：嗯。

调查者：那调查者的时候，她不明白，她会进行，比如说她回去查一下字典什么的，再过来教你们？还是就这样就完了。

调查对象：嗯，她会回去再教我们，但是再回去再教我们的时候的话，有的时候还是讲的不是那么明白。

调查者：哦，这样子？

调查对象：嗯。

调查者：那么你理想中的日语教室是什么样子的？可以具体说一下吗？

调查对象：我觉得首先她要对这些国家的学生的语言方面的优势跟，就是利点和欠点要做一个了解，比如说韩国人有什么特征，中国人有什么特征，西班牙人有什么特征，每个国家的人他学语言的时候，他有什么特征，有什么弱点跟优点。然后自己必须要了解学生的这些情况，然后再因材施教，我觉得这很重要，就是不能是大家一样的这样的，而且我觉得他们需要更多的去备课，去更多的把这些心思花在每个学生的身上，我觉得这样子可能对学生会比较负责任。

调查者：除此之外呢？

调查对象：除此之外的话，就比如说，他们的讲课不够生动，就是有的时候没啥意思，就是

比如说你让我们学习一个单词是不是，比如学习一个句型或者什么东西，你要想尽办法让学生有一个很深刻的印象留下来。你可以用 DVD，你也可以用漫画，你也可以用你自己画的那种画，或者各种 idea。但是我觉得他们的那种教学方法都很つまらない，就是很无聊，所以我觉得就是如果像这样继续下去的话，那还不如我自己看书，就是我还不如去哈佛的，或者就是类似，打个不确切的比方，所以我没有必要就是背个包去那边学。就是那种感觉。

调查者：那你日语教室不去了，就是自己在家里有没有学日语？

调查对象：现在我就是没有时间学日语。为什么，因为我前半学期修了 24 个学分。然后后半学期我又修了 24 个学分，然后我又去那个东京 internship，去了半个月。做那种修復作業，就是博物馆那种东西的修复，修缮，核质什么东西，然后马上要跟老师去美国做调查，然后又三个星期，然后我没有太多时间，所以我必须要完成我的 homework，就是我有好多英文翻译成中文的作业，还有很多数学作业，数理统计，自然英语，处理之类的东西。我还要打工，教中文要准备很多东西，所以我现在没有时间去学那个日语，去系统地去学，但是如果等我读到博士，可能会再次回顾一下，因为我现在没有太多时间，关键是。

调查者：你刚才说的就是希望比如在网上能 online 的那种学习什么的，就是说你有没有实际在进行这样的学习？

调查对象：现在没有时间。

调查者：哦，没有时间。但是不光是这种拿着教科书去学习，像比如说看日文的电视啊，听收音啊，或者是跟日本人的交流，就是有意识的进行这样的日文交流。这样的有吗？

调查对象：哦，现在基本上都听英文的，因为我们很多作业都是英文翻译成日语，所以我们必须对本专业的日语有所了解，而不是只是学习这些东西了。

调查者：但是英文翻译成日语，这样对自己来说也是日文的一个练习，你会觉得也是一种日文的学习吗？

调查对象：我觉得非常好。可能会对某些东西有深刻的了解。自己的专业很有用。因为我将来要通过自己的专业进行工作嘛，所以说日语只是我的一个工具而已。

调查者：对对对。

调查对象：如果专业的知识不明白，那很麻烦。

调查者：那你觉得你的日文学习可以独立的完成吗？

调查对象：我觉得独立的完成，需要一个时间，因为我不是一个日本人，但是如果说有一个老师，他能够一下子在一年之内完成我的一些缺陷上面的补缺，那我还是愿意去的。

调查者：就是希望有这样的一个日语老师，是吗？

调查对象：对。因为我觉得肯定不止我一个人。肯定很多人对这个わ啊，が啊，这种助词啊，还有助动词，他动词，如何就是说讲解得能够特别的清晰，然后通过这种训练以后，我就是

可以写东西的时候会非常流畅，但是这个东西最好是可以跟自己的修士论文挂钩，我觉得这样的话，我肯定会去的。

调查者：但是你现在有没有尝试自己独立的去完成日文的学习？比如说就像我刚才说的，那个看电视啊，或者，有没有尝试去做这方面的努力，本专业的东西翻译成日文的时候，也会查这些日文单词啊，或者？

调查对象：那肯定的，每天上课的时候，老是一些不懂，就开始查单词了，呵呵（笑）。

调查者：那这样也是一种日文学习。也是一种独立的，自律的那种学习。

调查对象：但是它可能 point 不一样，

调查者：哦，就是更侧重于内容？而不是这样形式什么的。

调查对象：对，对对。不是文法方面的东西。

调查者：是这样子的多吗？在平时的生活中。

调查对象：嗯，因为没有意识嘛，你明白吗？因为你的重点在这个地方，你的意识就会往这边走，但是如果说你的重点像夏休み，就是如果我有集中时间的话，我愿意把我身上的缺点清除，我愿意做这样的尝试。但是现在我觉得，有很多教师他就是没有重点的那种比较具体的，你明白吗？都是那种很笼统的。

调查者：哦，是是是。

调查对象：但是像你刚才说的，像助词，缺点，你有没有尝试过通过自己的努力这样去解决它？比如自己通过看什么这方面的书，助词的系统的学习，去完成，去解决它呢？

调查者：我会看一些 short news，就是短新闻，因为我没有太多时间去看那么跟专业没有关系的东西。因为我还要修那个数学，另外要写报告什么的，所以就像那个程序啊，编程啊方面的东西我需要去学，所以要写很多的报告，所以我没有，就是写的时候可能不会那么的去想太多的调查者题。

调查者：上课的时候是用日文上课，是吗？

调查对象：嗯，对。

调查者：当初考试的时候考的是日文，还是英文？

调查对象：当初考试的时候，是一个小时英文翻译成日语。就是两大篇文章，其中切个两段，然后你马上翻译成日语，一个小时。然后第二个阶段是写小论文，1000 个字以上的，然后他给你一个背景，下面有 20 多个关键词，然后你要从这 20 多个关键词中选 6 个以上，然后写在你的观点里面。你要说出你的利与弊，再加上解决方法，并且要把这六个关键词用横线画出来。这就是我的小论文。它有个前提嘛，然后最后的话就是面试，面试的话，调查者你很多日语的调查者题，也会让你抽一个小东西，再调查者你一些英文的调查者题。

调查者：那你这些的课下学习，都是自己独立完成的吗？还是？

调查对象：独立完成的，这个没有人帮你的。

调查者：就是专业的老师也不会？

调查对象：不可能。

调查者：哦，不会哦？

调查对象：这个是泄题，呵呵（笑）。

调查者：哦，好的（笑）。将来有什么样的计划呢？

调查对象：哦，将来，因为我是国文出身嘛，因为我又在报社做过四年记者，所以将来我肯定会在大学里面做中文老师，因为这是我的强项，中文是我的强项，日语的话，不算是我的强项，可能英文稍微好一点，比日语。我就是去年学过半年德文，很感兴趣。然后明年打算学点那个印度尼西亚语，所以我觉得就是我对那个语法挺感兴趣的，就是特别是有一些，关于词性啊，品词这方面啊，我也觉得蛮有意思的。然后现在在学这个 [] 先生，就是 [] 老师的自然英语，它有一个软件里面会分析它的未然型啊，或者它的品词啊，或者它的命令型啊，什么的，他要做一个系统。然后将来你就是搜索的时候，可能会比较的更方便。然后我对计算机语言这方面计较感兴趣，就是数学啊，这方面比较感兴趣。我对死记硬背没兴趣。呵呵（笑）。

调查者：要准备读到博士，是吗？

调查对象：对。

调查者：然后以后将来再在大学里头工作？

调查对象：对。

调查者：哦，差不多了，就这些。

调查对象：ok。

李さん

调查者：我想调查者调查者阿姨，以前在日语教室学习的时候，感想是怎么样的？

调查对象：感想反正是挺好的，老师也都挺好的，老师特别好，我特别喜欢老师。

调查者：是怎么一个好方法？

调查对象：就是说教的特别认真吧，学的也得感兴趣。学日语也特别感兴趣，那老师也特别好。然后教的也好，我也愿学。

调查者：他（老师）都教的怎么样的一些内容啊？

调查对象：就教，刚开始的时候一点也不会日语嘛，教那个假名，かたがな啊，然后就单词什么意思，老师经常调查者你，昨天去哪儿啦，前天去哪儿啦，就是土曜日什么，就是一周你没去，老师的教学，比如说，你周三去姪浜，然后老师就会调查者你周几去干啥，周几去干啥，然后就调查者这些调查者题。完了让你回调查对象。

调查者：当时阿姨喊老师都是怎么称呼他的？是什么什么先生，还是什么什么さん？

调查对象：是先生。

调查者：那阿姨觉得虽然叫她先生，但是跟她的关系就是更像朋友，还有就是说更像老师跟学生这样上下关系？

调查对象：就像朋友那种关系。但是挺尊敬他们的。

调查者：哦。老师对自己有什么样的帮助，不管是学习上还是生活上。

调查对象：反正就是你不理解的话，就经常调查者老师。就比如说，刚开始的时候，我这一周不明白啥是啥，有些啥事我都记着写在本上，到学校调查者老师，我说这个是怎么回事，那个是怎么回事，老师还会一点汉语。

调查者：哦。

调查对象：会一点中国语，他教的就更方便一些。

调查者：那老师会中文的话，能更有帮助一些，是吗？

调查对象：对对对对，因为吧，刚开始学日语的时候，很多不明白，他会中文的话，能帮你翻译这是啥意思。

调查者：阿姨去日语教室是去了多久，一共？

调查对象：去了8个月？8个月到1年的那样吧。

调查者：最后一次去是啥时候呀？

调查对象：我看看哦，去年的几月份啊，我忘了，我忘了啥时候了。

调查者：哦，去年哦？

调查对象：嗯。是去年还是前年，我忘了。。

调查者：那对日语教室有过什么样的要求，就比如说怎么怎么样的话，会更好。

调查对象：也没什么要求。反正每次就是老师就是说要去上课会提调查者一些调查者题。你去回调查对象就行了，你要回调查对象对了，就行了。

调查者：没有什么特别的要求，就是希望他再这样那样就更好了，没有这样的要求，是吗？

调查对象：没有。感觉就是这个老师教的挺好的，但是就是说，你就是想学的话，就是课上多一些，每周多两个课时就行。不用那个什么，你要学会说话嘛，就得有时候有时间了，你就想多学点课什么的，就这样事的，有这个意思，现在没时间去学习。

调查者：阿姨就去过一个日语教室？

调查对象：没有，天神的那个那叫啥，アクロス那边；天神，还有一个ももち公民馆。还有一个叫高取公民馆，完了姪浜、藤崎。

调查者：还挺多的。

调查对象：完了还去过那个叫周船寺公民馆，周船寺有个老师也会中国语，她现在也在学中国语。

调查者：那为什么换了这么多日语教室呢？

调查对象：就说那个有时间就想去学习，多学学日语，有时间就这也学，那也学，就是多会一点。

调查者：然后你觉得这些地方的日语教室怎么样？

调查对象：都挺好的。这些日语老师都挺好的。

调查者：对你的生活上带来，有没有什么生活上的改变啊？

调查对象：反正就是说你学这个，你不会说话，你到他那学，就有些改善呗，日语啥的，就是各个都会说了。觉得挺高兴的。

调查者：然后对日语老师有什么样的评价？能具体说一下吗？

调查对象：嗯，老师就是说，咋说，就是好吧，也没什么不好的呀，就是好。

调查者：怎么个好法？

调查对象：就是说每次教啊，都特别心细啊，特别優しい的那种吧，他也不是说教你不耐烦啊，没有那时候。不会的就调查者他，就那样。

调查者：那阿姨现在都不去日语教室的话，平时还学日语吗？

调查对象：没学，没时间。

调查者：没时间学？

调查对象：嗯。

调查者：就是因为什么没时间学？

调查对象：就是上班嘛，忙了。那个现在我有时候还给那个老师打个电话。我跟那老师挺好，我挺喜欢那老师，就喜欢那老师姓啥来着，你这么一说，我还忘了…

调查者：就是 [] 那？

调查对象：那个老太太。那叫啥来着。

调查者：什么 [] 先生？

调查对象：对对， [] ， [] 先生。那老师现在已经不在那个姪浜教学了，完喽，天天就这事那事安排，过年的时候我还上她家，我跟她包饺子。给她送去，完了给她家收拾卫生。就是因为说，她岁数不是大了嘛。

调查者：对对。

调查对象：过年的时候去。她现在已经不在姪浜教学了。就是一到过年的时候，我就去她家帮她打扫打扫卫生。然后一去一天，到晚上的时候回去了，给她包点饺子。这几年头年我都去，就是帮她干点活。因为像妈一样的那种感觉。

调查者：哦，是。那自己在家也没看书什么的？

调查对象：一点没看。为啥你现在说啥我都有忘了，就是语言不说吧，就忘。

调查者：那一点不说，对工作有啥影响不？比如说工作上有什么听不懂什么的。

调查对象：其实不说啥啥，就是工作时候不会说话，老是憋屈，然后你会说话和不会说话，就是不一样，憋屈。但是我也想学，但是我现在，也是不愿学，岁数在这呢。然后不会说话也是着急。也是没努力，我要是像学驾照那么努力的话，没那么努力。我天天都学到两点，就学驾照的时候。调查对象 50 道题考了六次。调查对象 100 道题考了 7 次，才过关。呵呵(笑)。

调查者：哦，这样。驾照那题都是中文的，是吧，还是日文的？

调查对象：那题吧，就是不按顺序说。它那翻译有调查者题。有的话吧，有的尾话，给你扯中间去。翻译的有调查者题。

调查者：那平时阿姨的工作是不是挺忙的呀？

调查对象：嗯，从早到晚。从早上 4,5 点钟开始，一直到晚上六点钟。

调查者：怎么时间这么长？

调查对象：嗯，天天没时间。

调查者：是在哪？是在超市吗？

调查对象：不是，不是，卖尿不湿。老来回开车，还排队啥的，就今天呆了一会，一会到晚上还得出去。

调查者：但那不是得寄回国吗？

调查对象：不用寄回国，直接卖给中国人。

调查者：哦，这样子。

调查对象：在这就直接卖了。不是往回中国寄。那寄得老麻烦了。这中国人老多收的。我一天累啊，忙啊，就这样事。

调查者：那将来工作上有什么计划没有？

调查对象：工作呀，以后还得找工作。

调查者：是个什么样的工作呀？

调查对象：找个日本人的工作，日本人的工厂。

调查者：我记得阿姨以前说过，是在工厂里，还是ルミエール里头？

调查对象：我在天神都是在中国人开的工厂。在那里头干来着。

调查者：现在也是主要在工厂？还是业余的是尿不湿吗？

调查对象：我现在没上班，就是专职收尿不湿。现在没上班呢。

调查者：就是在各大超市排，是吗？

调查对象：在各大超市跑。嗯嗯，对。

调查者：哦，这样的，那将来准备找工作，是找什么样的，是找工厂类里面还是超市？

调查对象：工厂里面。就是扫除或者食堂这类工作。

沙さん

调查者：我就是问问你在日语教室的时候就是怎么，就是对那个日语老师是怎么喊他的？

调查对象：なになに先生。

调查者：先生？

调查对象：嗯。

调查者：然后你觉得日语老师在你的日语学习过程中有什么样的作用？

调查对象：嗯..有着很大的作用的吧。我觉得如果碰到一个好的老师会激发你对学日语的兴趣。

我最喜欢的日语老师叫■■■先生，■■■老师。我一开始去的时候呢就是，他是分那个高中低嘛，就这样的，一开始去的时候是在低级班嘛，因为一开始不会日语，就只是平仮名、片仮名那种。然后到中级，那个老师负责中级的。我觉得他教的挺好的，因为学日语的话你要有兴趣才会有动力去学。对，然后呢他教的过程就是让你对日语产生兴趣嘛。比如说他不是一味地灌输着你学，让你记，他是就是说通过生活嘛，就是说你今天去哪，对你提问题，让你去说。然后通过说，就像聊天的方式嘛，就是激发你的兴趣嘛。然后他有时候会把我们叫到他家里去玩。然后就是我觉得那老师挺好的，我很喜欢他。后来就是，因为已经学到一定程度了嘛，就是到了高级班。那个老师虽然教的也很好，但是我觉得就不如那个■■■老师吧。老师，他的领域就是他给你题，让你去做，互动比较少。我觉得老师学生的互动特别重要。

调查者：是是是。那就是跟柳濑老师学习的时候，你是用教材是用什么样的教材呢？

调查对象：教材是老师复印コピー然后发给我们，没有说固定的什么教材。

调查者：那你们学习的内容都是怎么制定的？

调查对象：是老师来制定的。

调查者：老师来制定的，他会跟你讨论说我们下星期学什么吗？

调查对象：对应，反正就是跟你的水平来，他有一个，就是每次给你布置作业，所以就是让你写一篇小文章，就是这个星期发生了什么，然后呢你写完以后下星期拿过来老师帮你改，让你读，然后呢周围的同学都相互嘛，就是你做了什么他做了什么。这样的话大家相互分享嘛，就是更激发你学日语的兴趣，我觉得。

调查者：你觉得就是跟老师之间是一种什么样的关系呢？是一种比如说像朋友一样还是一种上下的这样一种老师的关系？

调查对象：我觉得有朋友成分在里边，但是毕竟日本这个等级还是蛮严，还是蛮这个什么，敬语啊什么的。老师还是老师吧，但是有点比较亲切吧。有什么比如说日本的习俗啊有不懂的可以问他，他会告诉你嘛。

调查者：那就是老师有没有能够就是从你们的这个互动里面，老师有没有能学到东西？

调查对象：当然，当然当然。因为老师，因为他们都年龄特别大嘛，他们觉得和你们年轻人

在一起他也变年轻了。然后他听到不同国家的人的不同生活习惯，老师也觉得，这是一个相互的吧我觉得。

调查者：嗯，对对对。你是参加日语教室是一共参加了多久？

调查对象：啊，多久..我都不记得了。一开始也去过很多的日语教室，但是去的坚持时间最长的就是那个青年中心的日语教室。后来就是日语慢慢好了以后，就懒了嘛，人就懒了也不想去了，就是因为有孩子了嘛就自己事也特别多，就没怎么去嘛。就要有时间的話肯定还是想去嘛。

调查者：就是最近都没有去吗？

调查对象：最近都没有去，对。

调查者：那就是最近有多久都没去了啊？

调查对象：都一年多了吧。

调查者：是因为什么没能再去参加日语教室的？

调查对象：因为我觉得就是现在我日语不能说多好，但是日常生活都没有问题了，没有说遇到困难，比如说我不会，日语不会就必须学，就虽然说得也不是特别好，但是日常生活中已经没有障碍嘛，再加上我要，不是上班啊看孩子啊家庭琐事，就没有时间再去学了。

调查者：那平时自己在家里会学吗？

调查对象：不学。

调查者：不学？

调查对象：我就看看电视。

调查者：电视？

调查对象：就看看电视看看新闻。

调查者：哦电视新闻。书会看吗？

调查对象：书...不看吧。就顶多，小孩的绘本会看吧。

调查者：哦就是，你觉得有小孩这个事它会对你的日语学习有促进，或者有阻碍作用吗？

调查对象：阻..唯一的阻碍就是看孩子的时间多了，学习的时间少了。但是相反面来说的话，参加一些学校的活动啊，然后一些小孩的方面的东西也是，也就是学习吧是不是啊。

调查者：就是什么样的小孩的活动呢？

调查对象：活动..比如说参加学校运动会啊，这样的。

调查者：就是会跟小孩的，其他小孩的父母也会..

调查对象：也有接触，对对。

调查者：还有小孩的老师是吗？

调查对象：对对，老师，还有ママ友什么的。

调查者：那就是说，就是跟小孩的日语，就是沟通上有没有什么障碍？

调查对象：日语沟通是有障碍。

调查者：什么样的障碍？

调查对象：比如说我想说什么的话，就是说教导他好好学习啊，就是教育他的话，我就是表达不出来。

调查者：那像这种时候都会怎么办呢？

调查对象：就是很难受吧。就比如说你要不好好学习将来就是怎么说呢，就是让他好好学习呗。就有时候用母语表达的东西用日语表达不出来。

调查者：那两个孩子就是，他们有没有学中文啊？

调查对象：没有。

调查者：都没有？

调查对象：我教..其实都怨我吧，是我太懒了可能是，我就教，跟他说那个日语..哦跟他说中文他用日语，就反话给我嘛，就挺..因为中文的发音比较难吧可能是，然后再加上他爸爸也不跟他说中文嘛，所以说的机会也很少，他大环境说的都是日语嘛，母语是他日语嘛。可能是我，应该是我没教吧，我失责，又..有的也有日本的妈妈小孩，但是我有朋友也是这样，也是嫁给日本人，但她小孩会说中文，但是说得就是不好，你一听就是日本人的那种中文。她还算是比较教的吧，因为她父母在这住了一段时间。

调查者：那他们，你会想让他们学中文吗？

调查对象：那当然啦。多个语言多个技能吧。

调查者：就是会觉得对他有什么好处吗？

调查对象：有好处，有好处。因为日本人的发音就是不会发卷舌音嘛，英语说得也不好。说会了，会了中文的话无论是对他将来，多一个语言多一个技能嘛。还是将来学英语都是有帮助的。

调查者：会，就是除了技能这方面，会觉得在其他方面会有什么作用呢？学中文的话。

调查对象：其他的作用…

调查者：比如说他回中国的时候就是会跟家人那样沟通啊。

调查对象：哦对，就是小孩学得快嘛，但忘得也快。回去一段时间就是简单地可以说一说，但一回来又不用，又都忘了嘛。

调查者：还有…就是那你以前参加日语教室的时候就是参加的时候有什么样的感想？

调查对象：我觉得挺好的吧。因为要是让我一个人我打算去语言学校，语言学校要一个月五万块钱嘛，对我们来说，对我们这种像是嫁过来的人说的话非常没有必要，因为我们将来也不就职，也不留学，也不上大学。因为五万块钱也确实不便宜嘛。就没有必要嘛。但是你

又自己在家学吧，又不知道从哪，从何而学起，日语教室对于我们这种就是刚来到日本，然后又不想去语言学校专攻，专门学日语的人来说是一个很好的地方。

调查者：就是你觉得它好在哪里呢？

调查对象：好在很多..便利啊，然后就是通过日语教室学习日本的文化，深入了解日本的生活，让自己更快地融入日本的生活。

调查者：就是它能够让你更快地融入日本的生活，你觉得就是最主要的原因就是，嗯，最主要的原因是什么呢？

调查对象：嗯，人。接触了很多人，然后能聊天，因为这样刚来日本的时候一个朋友都没有，去教室以后就是老师嘛，可以当你朋友嘛，然后周围的日语教室也有很多来自中国或者各个国家不同的朋友。大家成了朋友以后就可以互相交流，我觉得这个是很重要的。

调查者：就是除了中国人以外还有很多国家的人是吧？

调查对象：嗯，还有其他国家的。

调查者：那你就是对日语教室有没有什么要求？比如说你觉得它再怎么样就好了。

调查对象：哦再怎么样就好了..我觉得每个老师和老师的レベル也不一样吧，有过老师是经过专业的，就是自己学的那个资格嘛，我觉得那 老师可能是有的。其他老师有没有我不清楚，但是我觉得老师也是分水平的吧。

调查者：那你会觉得就是你也希望就是老师都会有就是说有专业？

调查对象：那倒也没有，就是我觉得我们没有资格要求老师。因为我们本来就，一个月才五百块钱的学费嘛，老师都是不赚钱，都是ボランティア嘛，就免费来教我们的，所以我没有这要求。只要就是开心，其实我们去日语学校的目的并不是说要日语学得多好多好，就是找一个，异国他乡找一个说话的地方吧，然后找一个了解日本文化的。

调查者：那就是说对它，对日语教室你没有什么要求是吗？还是说希望它在哪一方面再怎么样就好了。

调查对象：在哪一方面..就是我好久不去了哈，反正就是有的时候在日语教室学的那个语言的话的呢，我想学得更贴近生活的，但是对于老师来说的话他想让你学得更丁寧，更上品。但是有些东西你一个ません什么的，在这样日常生活中根本用不到嘛。

调查者：那就是说你自己对自己的要求跟老师对你的要求不太一样是吗？

调查对象：我…

调查者：还是说老师教的可能不会那么生活是吗？

调查对象：嗯，对，老师都是按照那个就是有的资料什么。但是我觉得这也不能叫不好吧，这也好，因为你要学当然就学きれいな日本語对不对？你不能学那些乱七八糟的东西。这是基础吧。你在这些基础上自己理解自己看电视，也就都知道都会了。我觉得老师这个方法是

对的吧。

调查者：那就是..再详细说一下就是教过你的日语老师，就是评价一下他们。你觉得哪些你认为比较好的，或者你认为不是很好的。

调查对象：好的..就是我就是觉得那个 [] 老师，我挺喜欢他的。因为他讲课的风格，风格就是比较亲切，然后呢就是有的老师就是一味地自己说，让你去记，他呢，是和你说你一说，就是相互的嘛。就相互交流那种。这样他激发你说的话，也就激发你学习的兴趣了。这很好我觉得。有的老师就是只是一味告诉你怎么说，然后他说一遍你说一遍，纠正你的发音这样子嘛。当然这样也是授课中的一个环节，但我觉得更重要的是激发你对学语言的兴趣，让你，就是让我们学生也来说，让老师帮我们纠错，这样子。

调查者：就是你有非常..啊刚才你说的就是你非常理想的日语老师的形象对吗？就像 [] 老师那样的。

调查对象：对，我觉得去那儿就挺好的吧。

调查者：那你就是今后还会再参加日语教室吗？

调查对象：今后的话..我估计不一定吧。因为现在要工作还有看孩子，要是闲下来没有事情做的话我想我会去的。

调查者：现在是做什么工作啊？

调查对象：我现在，我老公自己开店嘛，自己也给他帮帮忙什么的。

调查者：哦那挺好的。那之前我听你说过你在学那个ガイド，那个是吗？

调查对象：嗯..

调查者：那个叫什么导游？那也在做吗？

调查对象：对，兼职也在做。

调查者：噢这样的，那很厉害啦。

调查对象：也没有。

调查者：那就是将来会有什么样的计划呢？

调查对象：将来我想..一级没考过，但对于我来说一级用处也不大，但是我觉得想再考吧，但都是有会有时间再说的事。

金さん

10月21日 金さん自宅 14:00~14:30

调查者：在日语教室学习的时候有什么感受？

调查对象：一开始的感受吗？还是经过一段时间的感受呢？

调查者：都说一下吧。

调查对象：一开始就觉得老师都很友好，感觉很意外，而且我去的教室人都不多吧，都是那种一对一，一对二，老师就比较能因材施教的这样应对你的需求。她不光是教你课本上的，平时还带我出去参加活动或者找我去她的朋友家啊，那个，茶道会啊，什么花道会这种活动。就觉得还不错。

调查者：那过了一段时间呢？

调查对象：过了一段时间，我想一想。我好像日语教室去了两年，其实我是从0开始学嘛，然后学到了考过1级，对，差不多两年的时间。这两年之间感觉上没有什么太大的变化。老师还是很友好，很意外的是他们日语教室分工比我想的要细，就是有老师是专负责三级的，然后有老师是专负责二级，还有老师是专带考一级的学生。虽然都是老太太，但是她们自己之间是有这种分工。考过三级之后，他们就会很友好的去请你去跟另外一个老师学，如果你有考一级的这个愿望，她们就说我不能教你了，然后另外那个老师是专负责这个的，你可以去找她。那个负责一级的老师会问你考没考过二级，考了多少分，没考过的她要先给你模拟测验，好像一个迷你学校的感觉。

调查者：就是两年过了一级是吧？

调查对象：对对对。

调查者：挺厉害的。

调查对象：其实大家差不多是这个速度。因为我没有小孩嘛，可能分心比较少。我也上过语言学校，上过10个星期，我感觉没有什么太大的不同，不同是有，不过我并不觉得自己处于什么劣势。语言学校那么贵，志愿者就便宜了很多嘛，基本上是无料的。

调查者：你对日语教室有什么样的要求呢？

调查对象：我希望它，有的老师是非常认真准备，她会学完一本书就带你做下一本书，她自己有一个教案在脑子里，她带你做练习什么的，但我感觉大部分老师没有。她顶多是找一本书来，然后带着你从第一课学到最后一课。但是她没有更多的想法，怎么带你练习更有效之类，但是不能要求志愿者把太多的精力放在里面。

调查者：那你喜欢什么样的？

调查对象：我是喜欢老师稍微有点技巧性的，有点计划性。

调查者：那也就是说教你的老师里头既有有计划的，也有没计划的是吗？

调查对象：大部分其实还都有点计划。尤其是那种带一级的老师，其实他已经带了十几年了。他手里年年新题都有，好几套卷子，你跟她学，她就发你一调查者表。比如说我们一起做 20 套模拟题，从第一套开始就把自己的模拟题分数写在上面，然后他会带着你分析每次有什么变化之类，但是你不能要求所有老师都这么干，但是能这么干的话那挺好的。

调查者：迄今为止在一个地方上了日语教室还是两个地方啊？

调查对象：两个，但是是同一个地方。早良区星期二晚上和星期四上午。

调查者：你觉得这两个地方怎么样呢？

调查对象：挺大不同。星期二晚上的那个大部分是年轻人在教，下了班的，上班族，直接去教，星期四就是白天嘛，老太太比较多，也有老头，还有主妇。

调查者：那他们这两种教的有啥不一样的呢。

调查对象：上班族他明显投入的精力就少，上班族首先他们自己也会准备材料其实。年轻人脑子快，他脑子里大概都有一个计划。拿那个材料跟你来，但是我感觉，他能做到的就这些了。你必须得自己有计划，才能有效地利用他们的这种服务。像星期四那种呢，参加的也就是闲人多，然后老师也挺有空的，所以好多人不是为了去上课，就是为了去聊个天，我感觉。都去聊聊吃喝什么的。

调查者：那你觉得哪个更适合你呢？

调查对象：我肯定是要学的嘛，因为我水平低。所以我希望他不要跟我聊天。

调查者：就是上班族的那个（适合你）是吗？

调查对象：对。而且教我的老师会比较累，他如果没准备的话我会把我想要学的材料准备好给他，说我们今天就来学这个。可能对有些老师来说是一种负担。

调查者：就是教过你的两个老师，不止两个吧？

调查对象：对，不止，星期二的那个教室有好多老师，你也有升级的感觉。

调查者：就是一个教室里有好几个老师教过是吗？

调查对象：对，好几个老师教过。

调查者：你说一下他们这几个老师的情况。

调查对象：第一个老师，老太太，60 岁，然后她会讲一点英文，所以一开始把我安排给她，至少能交流。她就教我日常会话，带着我出去参加活动什么的。然后到 2 级的时候就换了一个老师，40 岁差不多，她家里做生意的，我也说不清她到底是主妇还是有工作，因为那个生意就是他们家的。她就问我的要求，我当时就想学音调，然后我们两个都会准备一些材料，然后她带着我念，很负责任。可能她投入的精力没有那么多吧，所以计划性就会少一些。第三个老师就是上班族，她也学中文，她就可以教我一些敬语，工作用语，什么的。显然他能投入的精力就更少，所以自己要准备的东西比较多。但是她们都教过别人，她们都挺有经验

的，她们都教了十几年了，所以她手里材料多，她会跟你推荐一些很有用的东西，然后考级之前她也带我做了一些题，会跟我讲别的留学生的经验，挺有用的。星期四的老师，一开始也是一个老太太，六十多，她只能带到三级的人，三级往上她就不教了，所以每次哪个学生一去了，水平低的就先找她教，她就是能说，基本上我现在也不太能听懂她说话，好多方言。她会带着你到处吃喝玩乐，自己就不停巴拉巴拉的说，没两天给你打电话，也不太考虑别人感受。这种是朋友，就好像那种生活上的 tutor 一样。她教给你的不止日语，还有很多其他的东西。她之后，二级星期四的老师，她就光教二级到一级的人，她自己准备的特别多，还留家庭作业，她是我觉得教的最好的一个老师。说话语速慢，然后有计划性，学完第一本书马上就有第二本书跟上，而且是很新的书。

调查者：挺有经验的。

调查对象：有，她是我喜欢的那种教学方式。不是只用一种课本从头到尾讲，她是两套课本，比如说这节课先学汉字，很难的那种，学完汉字之后再学另外一套课文。就是比较实用的那种，这样脑筋稍微有个转换，效率也会更高一点。

调查者：平时都是怎么称呼这些老师的？

调查对象：全是什么什么 sensei。

调查者：你觉得他们对于你来说是更接近老师还是更接近朋友？

调查对象：老师。毕竟年纪差得远。但是有一个，就是上班族的那个，我也教他中文，我做义工就是因为他，那个算是朋友吧，我们俩很客气，她比我大一些，她也叫我 sensei，我也叫她 sensei，谁上谁的课的时候就叫对方 sensei，不上课的时候就叫什么什么 san。

调查者：你叫他们 sensei，跟我们印象中，小的时候接触到的那种 sensei 会不会有不一样的地方？

调查对象：那挺不一样的，跟来了日本后上语言学校的 sensei 也不一样。

调查者：那有什么不一样呢？

调查对象：但是也看人，像那个说话 balabala 的那个老太太，她就非常不像老师，因为很活泼。刚才我没有提到我最后的那个日语老师，专带一级的那个日语老师，她就跟语言学校的老师没有什么太大差别，她就是这样由上而下的这种教法，有一种高高在上的感觉，所以跟她的人，考过了一级就不跟她了，她就带下一拨了，跟她教的内容有关系我觉得，没有学生跟她很长的。

调查者：但是你觉得她挺有经验，挺好的，是吗？

调查对象：我觉得她确实有经验，她手里材料多，很认真，非常认真；但是不是那种你想跟她学很久的人，因为没有效率，感觉。那自己，看人吧，有的人去日语教室是因为必须要被人逼着自己学，像我这种自己逼自己的，不需要去她那。。我自己做练习题和去她那做练习题

有什么区别？

调查者：嗯…

调查对象：我不是需要在那那耗时间，而是希望她能给我讲点我不知道的东西，但是，她在这方面就是做的不是特别多。

调查者：哦。。就是你觉得日语老师，她们在你们日语学习上有什么样的作用？

调查对象：首先启蒙，呵呵（笑），从零开始教实在太难了，我觉得很感谢！然后其次，不是英文有句话叫做：你去一个新的地方，你需要一个人给你一根绳子，然后他们就是给我绳子的人。不然就像瞎子一样，不知道该往哪走…然后因为有了这些人，有了这些绳子，才觉得能在这活下去，算走进了日本社会，（微笑）认识了更多人。

调查者：哦。。嗯，那就是？

调查对象：这种日语教室对于刚来的人，有决定性的作用和帮助！久了以后可能就是，因为能学到的东西也不是那么多了，就不需要，他们起到拐杖的作用嘛，可能甩开拐杖也能走了。

调查者：嗯。。那你自己不参加了日语教室之后，自己平时在家还学习日语吗？学的话都是怎么学的呀？

调查对象：我刚不参加的时候，还是学，就是买更难的书，因为星期四的教室退了，就是因为考过了一级之后，没有老师可以教了。老师他们，都有分工，然后唯一在考过一级的学生，他们要么不学了，然后再学的人都是去那种聊天的课。没有计划。。然后每周，去的时候都是聊吃的、喝的，（笑）玩的。

调查者：（笑）

调查对象：然后就是觉得那我不需要上那聊啊？所以就沒去，然后自己，可以给你看一本书。（掏出要看的书），如果需要的话。。

调查者：好的，好的，你给我看看吧。

调查对象：（介绍课本），考完了之后，就需要更实用的书，针对个人的需求，结果，也是没什么用…呵呵，（笑）。

调查者：哦，这样的书，还有中文的翻译？

调查对象：对，有人说，这本书在我心目中有一个间接的版本，就是（拿出另一本书），这个是那个上班族的，她叫 ■■■ さん，就是我们互相成为老师的那位，给我的推荐的…

调查者：她给你复印？

调查对象：没有，自己复印。她把那本书借给我。是她教别的学生，别的学生就职了之后，说这本书很好用，她就推荐给我。

调查者：都是自己在家看书学的吗？还是？

调查对象：对，自己在家看书，也跟她学了一段时间。后来我打工，就没有办法再去了。所

以就只能自己接着学。

调查者：哦，就是自己在家学，有没有什么困难的地方？

调查对象：没有觉得，

调查者：哦，

调查对象：除了，是得有人带着念会更好，但是没有带着念，也凑合能学。

调查者：觉得自己提高的怎么样？就是。

调查对象：学的没多久。（笑），有学的一段时间的话，应该会有所提高。

调查者：后来就是在家里就是不学了吗？还是？

调查对象：但是没有时间了。

调查者：噢，没有时间了。

调查对象：嗯，因为这本书，这种书，还是从 A 到 Z 的那种教法，把整本书学完了再练练才
能用。后来急的已经用不了这种书了。你得找那种翻开页就能用的书。

调查者：喔。

调查对象：但是那本书还是推荐给其他学生，但是比起那本书来说像这种书（又拿出另一本
书），就更实用。

调查者：喔，这样子。像这种就不是日语书了，就是…

调查对象：但是可以当日语书，可是这种学敬语的书，也就是学怎么接电话，怎么找工作，
像接电话的书，我又专门买了一本接电话的敬语。因为那样，能临时立马找到你想找到的敬
语。你把那本书背下来就行了。然后这些，面试的时候，有些怎么说，你做了书签的话，能
立马能翻到。

调查者：哦，是的。

调查对象：就更实用。

调查者：然后后来就是，因为工作了，没有时间再学了吗？

调查对象：对，打工了之后，因为不能同时，因为打了不止一个工，然后，也是早上起来 4
点半就起床，然后实在是没有时间。然后对我来说，最高级的课本，至今买过的，就是这本。
但是还没看…哈哈（笑）。

调查者：（笑）。

调查对象：因为实用性毕竟不高了。

调查者：喔，就是打工的时候，会觉得能学到日语吗？

调查对象：打工的时候，就那几句嘛…服务业，（笑）。

调查者：（笑），是。

调查对象：说的已经无感了（呵呵），那种就是完全不需要日语老师，甚至完全不需要会日语。

只要你把背下来就行。

调查者：哦…是，当初打工的时候，就是想体验一下，就是那个上班的感觉，还是？

调查对象：穷疯了…呵呵（笑）。

调查者：（笑，互相笑了一会）

调查对象：理由很简单，就是，（笑）因为为什么？因为那个时候，跟日语有关系，因为在日语教室考过了日语一级之后，很自然的下一步就是要找工作。然后去面试了很多地方，然后感觉福岡对于国际人才，不太需要。它需要的，就像它写的一样，都是什么高中，或者大专毕业的日本人，不需要会外语。

调查者：哦，是。

调查对象：然后，后来我就觉得再回日语教室，那还重复学已经学过的东西，没有意义。那不如就打个工，学一些没有学过的东西。

调查者：嗯。

调查对象：然后顺便，之前学的这些都是在书上，如果工作的话，到底能不能用之类的。就是还是希望日语有提高。然后二来就是那会，我其实就是拿着这本书去上课。但是感觉，老师也累，她也不可能连续教着你一个半小时，所以教一教就开始聊别的。聊完了有感觉后悔，（笑）感觉效率又不高，所以，就感觉没有以前那种，上一次课就能学很多东西的感觉。所以更有效率，就只能去一个完全不需要从零开始的环境。

调查者：哦，这样子…那就是说，你老公也不会教你日语的，是吧？

调查对象：不会。

调查者：呵呵，之前听你说了。然后你理想的日语教室是什么样子呢？有没有一个理想日语教室得印象？

调查对象：有，可是跟你需要学的水平有关系。然后像，其实对大家来讲，普遍如果是一级之前，就需要像一般日语学校的这种环境，学生少一点最好，最多就是1对3，或者1对4这样，不能再多了。然后就是比较严格的书本教育，每堂课大量练习，回家要逼着自己做作业这种。

调查者：哦…。

调查对象：听起来无聊，但是语言也只能这么学，但是一级之后，就要求高了，就希望那种有建设性的对话，比如说一节课里两个小时的话，前40分钟到一个小时，学那种稍微，比较有难度的内容，然后后一个小时，可以给一个主题，在我说话的时候，那个老师要不停地纠正我，告诉我这句话应该怎么说，我哪里说错了，再针对我说错的地方再大量练习，我现在教中文，教中文水平很高的学生，她水平很高，她自己是大学老师，所以她知道怎么学，他就要求我这么教她。然后当时我听到她这个要求之后，我就觉得我就需要这么学。

调查者：呵呵（笑）。

调查对象：而且之前我也是跟别人，也是过了一级然后也不想去日语教室的人商量，说我们要不要一起花钱请一个更专业的老师来学，就要这种能随时纠正我们，然后针对我们的问题大量练习，然后能回答我们一些问题的老师。即使花钱也愿意。

调查者：哦。

调查对象：但是找不到这样的老师。

调查者：哦，是，我知道了。嗯，那你现在就没有打工了，是吧？

调查对象：现在也在打，但是不是体力工作。教教中文，有些翻译一点。然后也教英文。

调查者：就是日语用到的还蛮多的吧？

调查对象：对，打工一定要用，但是最近日语又没有进步，所以也在想要不要再回教室，呵呵（会心一笑）。

调查者：哦，那将来有没有什么计划，有没有什么工作方面，明确的计划？

调查对象：明确的计划就是年底健康检查，有病赶紧治，然后把孩子生了，呵呵呵（会心一笑）。

调查者：呵呵（笑），哦。

调查对象：呵呵，因为到这个年龄了。

调查者：不过生孩子也能练到日语的。

调查对象：估计也就那几个吧。

调查者：就是跟小孩有关，以及和小孩成长有关的那些。

调查对象：应该是。可能进入了妈妈世界，打工有打工用语，妈妈也有妈妈用语。

调查者：嗯，那生了小孩之后，还会有时间去日语教室吗？

调查对象：孩子小的时候肯定不太可能。大了之后，如果有需要的话是肯定要去。但真的要看有没有能帮到自己的老师。

调查者：哦，这种，我们那种学院的日本学生估计可以，能够勉强满足这样的要求。但是没有经验的不敢确定。

方さん

调查者：你的日语教室是一直从什么时候上到什么时候的？

调查对象：没有，我就，我好像就是去年夏天（2013年）我们？

调查者：我们第一次见面的时候，7,8月份的时候吧。

调查对象：对对对。夏天的时候。然后上了也就反正，也就3-4个月的时间。

调查者：哦，3-4个月的时间。那后来听说你参加了日语考试，是考的几级啊？

调查对象：考的一级。

调查者：那过了吗？

调查对象：过了。

调查者：那很厉害，多少分呢？

调查对象：140几，将近150分吧。149，如果我没记错的话。

调查者：哦，这样的，那过了之后就没有再学习了吗？

调查对象：嗯，没有，我记得就是12月份吧，是今年的7月份。

调查者：今年的7月份？那3,4个月？

调查对象：其他时间是在家里学习，我老公教，我老公教我日语一级，然后我就复习了6,7个月，然后我就去考。

调查者：哦，老公教你，他是怎么教你的呢？

调查对象：他教我的话，首先就是把不会念的那几个汉字教我怎么念，然后就是跟我解释这几个汉字的意思。然后读文章给我分析。

调查者：哦，这样子复习，你觉得他教的怎么样啊？

调查对象：他教的很好！（会心一笑）

调查者：呵呵（笑）真厉害！就是对你老公教的（日语），你有没有提过什么要求？

调查对象：我提的要求？

调查者：对对对。

调查对象：没有，我好像没提，基本上就是我不会时，他会一遍一遍给我讲，就是不嫌烦的，就是有时是10次左右的这样。

调查者：你在日语教室学习的时候有什么的感受？学得怎么样？

调查对象：我在日语教室的时候吧，刚开始的时候还可以，但是来新的同学的话，他又会重新开始教，它是这种不断。。所以没法往深度学。

调查者：哦，没发往深度学。

调查对象：对对对。

调查者：那你对日语教室有什么样的要求，要怎么去学习？

调查对象：我希望不要照书上念，或者是读书那样，我不希望是那种教法，我希望是多沟通，不是一味的读书。

调查者：需要什么样的沟通呢？

调查对象：语言的聊天呐。

调查者：哦。

调查对象：就是日常的，不是往书里的那样，对聊天呐不会起到很大的作用。

调查者：哦，那迄今为止，你在日语教室学过，你老公教过，还有很早之间，你在日语学校学过，是吗？

调查对象：对，学了一年多。

调查者：那你比较一下这三个地方的学习，有什么样的感想呢？

调查对象：我去的三个地方，第一个地方，是一个正规的专门的语言学校嘛，那些老师教的都是面向中国人教的，挺好的。

调查者：在日语语言学校感觉怎么样？有没有达到自己的要求？

调查对象：我觉得挺好的，一些常规话就能说了，而且那些老师说的话呀，都是用自己的话总结，我感觉在那个学校一年吧，感觉进步特别特别大。

调查者：那在日语教室学校呢？比较语言学校，感觉怎么样？

调查对象：我觉得没有办法比，在这个日语教室三个多月的学习，结果基本上没有学到，就是…。

调查者：那跟你老公学的呢？

调查对象：感觉我进步很大。

调查者：那哪方面的进步？

调查对象：这个，还是文章吧，因为我的文章能力比较差。总往自己的单独的思想去想，结果老公教了之后，我就会往完善的角度去想。

调查者：他不会中文吧？

调查对象：不会中文。

调查者：跟你解释这种逻辑这块，逻辑是再怎么样，是吗？

调查对象：对对对。

调查者：哦，我知道了。

调查对象：他就会像那种论文那种，他读起来，解释得比较明白，能用简单的给你讲文章大概的意思。

调查者：那你老公平时这样教你日语，你觉得他更像一个日语老师？还是更像你的朋友，还是更像你的什么样的人？

调查对象：没有，在我看来，他又像老师，又像老公，又有点像爸爸。

调查者：那你平时都怎么称呼他的？

调查对象：叫名字呀。

调查者：哦，也没喊老师啊，什么的？

调查对象：没有。

调查者：那在日语教室里，你对那些教日语的老师，你是怎么称呼他们的？

调查对象：叫他们老师。

调查者：哦，叫他们老师，但是你觉得他们更像老师，还是像朋友一样？

调查对象：我觉得他们还是有点像老师的感觉。

调查者：那你爱人和语言学校的老师有没有什么不同？

调查对象：我觉得在日语学校里，日语老师有点像朋友的感觉，是那种，怎么说，教的不是那么单一。

调查者：是在日语教室吗？

调查对象：不是。

调查者：哦，是在以前东京的语言学校？

调查对象：对，语言学校。

调查者：但是在这个日语教室，觉得他更像老师，是吗？

调查对象：嗯嗯。

调查者：有那种老师跟学生那种上下关系的那种？

调查对象：对对对。

调查者：为什么会让你产生这样的感觉呢？

调查对象：因为他就是每次读，每次两个小时 讲哪一章节的那种。

调查者：哦，这样子。那你心目中理想的日语教室，或者日语学习的一个地方是个什么样的一个印象？

调查对象：我觉得啊，在日语教室的时候，必须是只能用日语，不能讲，用自己国家语言的那种，然后就是，我觉得应该在学日语的时候，不能光在那坐着。要多活动，就是做游戏也是挺好的，不要总是坐着。

调查者：你的意思是在日语教室时，最好只使用日语，不使用自己的语言，那就是我听说那些初级的，他们就希望有那些母语的翻译的，这些，为什么你会和他们的想法会有不同呢？

调查对象：因为我当时在东京，就是从什么也不会开始学，然后就要求最好不要用自己本国的语言，他们老师就会很多东西给你比划，他就会用动作尽量给你表达他想讲的东西。

调查者：你觉得这种效果怎么样？

调查对象：这种效果特别快。

调查者：哦，那你现在一级过了之后还在学日语吗？

调查对象：我现在学的一些是导游方面的。

调查者：是准备？是现在在工作吗？

调查对象：现在没有。

调查者：是准备这个学了之后工作吗？

调查对象：现在就是在往翻译，导游那方面在学。

调查者：现在主要是在自学，还是？

调查对象：现在主要是在自学。

调查者：老公还是有在教吗？

调查对象：还是我老公在教。

调查者：那他现在教你，和你考一级时教你有没有什么变化？

调查对象：现在是在往地理方面，历史方面这些方面教。政治，经济。

调查者：那他挺厉害的，涉及这么广，就是还是在教你的？

调查对象：对，因为他那个东京大学，大学院毕业的，所以他的知识面是特别广的。

调查者：那你觉得现在的这样一种学习，像普通日语教室的老师能满足的了吗？

调查对象：因为我现在，不知道，那个专门的日语学校，教室我没去过，所以我不知道。

调查者：就是今后你要是当导游啊，就是要用到日语，是吧？

调查对象：对。

调查者：那现在如果没有你老公教你了，就是你现在能独立地去学习，去完成吗？

调查对象：现在，我觉得像地理，历史还是有人给你讲比较好。这样也能更能锻炼我日语，也不会浪费时间，因为自己学的话，有的时候你要自己一直想，怎么是这样？会很浪费时间；但是别人呢，他那么一点，这样是怎么样的会马上明白，这样会节省时间。

调查者：那你老公对你的日语学习方面起到了什么样的作用？

调查对象：很大的作用。

调查者：具体来说是什么样的很大的作用？

调查对象：就是说，因为我和我老公在一起10年了嘛，就是刚开始学习，一年之后的时候就只会说简单的日常对话就可以了，但是呢，如果你想跟普通人的那样交流，像日本人他讲的非常快，你能马上明白那种的话，我觉得这些都是和我老公在一起之后得到锻炼的。

调查者：哦，这样子，他就是特别支持你的人，在你后面一点一点指点那种，会给你进步，会不会有一天他会放手，让你独立学了？（笑）

调查对象：呵呵（笑），我觉得差不多之后我应该自己会学的。

调查者：哦，是，因为我在问其他人，他们的日语学习，他们也在说一开始参加日语教室，到后来也不参加了，后来因为自己独立就自己学了啊什么的，也有的是工作之后没时间去了，但是像你的情况，就是说你还是有很多时间来学习。

调查对象：对对，我基本上每天能够学6个，每天基本上就是上午2个小时，下午2个小时，晚上2个小时，这种来学习。

调查者：哦，学习的内容不光是日语，还有那个导游啊，更专业的？

调查对象：对对。

调查者：对现在的生活状态满意吗？

调查对象：很满意。呵呵（有些会心的笑）。

调查者：来日本之前，在中国也是大学生，是吗？

调查对象：我来日本之前，我在新西兰，我和我老公在新西兰那边生活。

调查者：哦，这样的。

调查对象：对。

调查者：是来东京之前吗？

调查对象：东京来福冈之前？

调查者：那去东京的语言学校之前，是在？

调查对象：在中国。

调查者：那当时是高中？还是？

调查对象：高中毕业了。

调查者：那你来的很早啊。

调查对象：我是2003年来的，10多年了。

调查者：11年了。

调查对象：对。

调查者：那个时候没有学日语，然后来了之后学的，是吗？

调查对象：对，来日本之后学的。

调查者：哦，这样的。我知道了。

韓さん

调查者：然后就是问一下你是什么时候开始去日语教室，然后去了多久的？

调查对象：今年就是没有怎么太去。

调查者：今年没怎么去？

调查对象：今年是，今年就是在九月份之前我有时间的情况下去了几次，应该也没去几次，也就是去了五六次，就是那个久留米那一块儿那个教室。就那个。

调查者：哦去了。九月份。

调查对象：之前。

调查者：九月份就之前还去了好几次？

调查对象：对。

调查者：然后之后就没什么再去了？

调查对象：对对，就是有时间周末的时候会去，但是后来就没有时间，周末也不休息，就不去的。

调查者：那你去，你是平时都是怎么称呼日语老师的？

调查对象：就是叫名儿。

调查者：叫名儿哈。

调查对象：对。

调查者：那你觉得，就没有叫过他老师啊什么的？

调查对象：啊，那叫。就是叫那个名儿之后加老师。

调查者：那你觉得日语教室的老师就是在你心里面，他，他是属于老师？

调查对象：是。

调查者：还是更接近朋友？

调查对象：不..要是去那个 []，就是去那一块的话，那个就属于老师，因为就是没有其他的，就是去了之后就是学习再就是做题，没有聊其他的话题。或者是聊工作方面的事，没有聊其他的。所以说应该是老师。

调查者：哦，就是没有聊过，学习无关的事是吧？

调查对象：对，很少。因为没有时间聊，也..对，就是没有时间聊。而且那块老师也主要就是教他想教你的，或者就是那个教那些材料，书上，或者是，其实也不算是教，其实就是，主要就是把他留给你的那些作业完成了之后，他，到他那儿他给你看。他给你，就是像你刚才那样的，正确什么的，他给你看完之后，如果有不懂的他给你解答那些题，也就是这样。就是其他的话题没有。

调查者：也没有聊过生活方面的一些事哈？

调查对象：对对。没有没有。

调查者：噢，那除了这些做题，然后还有学习，就是学的教科书吗？

调查对象：教科书，我那都是教科书。就是根据我的，根据我，我当时是考二级的时候，老师专门是那些二级的，什么文字，完了再就是那个..就是关于二级的那些内容，他都，这书上那些复印，复印完了我做题，就是这样。

调查者：做题..那老师自己有没有做教材？

调查对象：没有，没有。就是教科书。

调查者：没有？都是什么书呢？

调查对象：我那个时候是日语二级，他有那个文字，还有那个文法，还有那个文章，中文那个书，就是各种各样的，要考的那些。有各种各样的书都有，几本书。

调查者：噢，问题集。是的。那你就是说，在日语教室里头学习的时候就有什么样的感想？

调查对象：去那儿的什么呢。比如说，去久留米的情况下，当时去考二级的时候就是为了要考二级，完了再就是说，我休息的时候我没有别的其他事可以做，就是说去那儿能就是还能复习，而且还能打发时间。是这样想的。

调查者：是觉得对自己的那个生活帮助大吗？

调查对象：生活方面哈。生活方面吧倒是没有什么，因为我有的时候吧，就是想找一个有日本人，就是可以说话的人，他可以就是那种可以了解日本人那种心理的人，也可以想那种老师哈。但是没有，没有找到，就是比如说去那个久留米，就是学习，以学习为目的。老师也是以学习为目的，就是那样，就是那样的一个。所以说其他的个人生活方面的，还有你什么烦恼啊有什么事什么的，那样的话都无关，也没有时间谈。就说老师好像也没有那个精力说和我们聊那些。他没有那个精力。

调查者：你刚才说，就是想，想去找一些就是了解日本人的心理啊，就是想法的那样一个人来聊天是吗？但是日语教室没有是吗？

调查对象：对。

调查者：嗯，那就是说，对日语教室的，你对日语教室的要求就是除了刚才说的那些还有什么样的要求？

调查对象：啊就是..但是吧，老师他每个人都不一样的。就是比如说什么，就是刚才说的那些之外呢，就是不光是做题，可以了解一些社会的什么事什么的呢。就是更广泛一些。就是不光是以学习为主，不光是以考级为主，不是这个目的。就是广泛的，各种各样的都可以说了解一下。因为就是你毕竟在这儿，要生活下去。不能说什么时候要离开这儿，这个因为像我这种情况的，我不知道我什么时间会离开这儿对不对，所以说你既然在这儿生活了，就是越了解得多些越好嘛。所以这样。再就是，其实就是要是我没有时间，其实我要是有时间的话，

我应该说在福冈的时候学习一下，因为这块儿人多，见得多，我那块儿人少，就是见不着人。所以说给我认识的，就是我的环境认识的人也少，接触的事物也少，所以说对我来说来这么长时间就是说没有太大的进步，因为接触的人少，所以日语方面没有提高。

调查者：是日语方面没有什么进步还是比如说对日本的了解方面？

调查对象：日本的了解没有进步，我觉得。

调查者：哦，日语方面呢？

调查对象：日语方面，就是听力好像是应该能比以前是好一些，但是说不出来。有的时候能听懂，但是说不出来。

调查者：那你觉得就是之前去的日语教室能够，能满足你原来的要求吗？就是说你对日语教室的要求，或者说他们能满足多少？

调查对象：没有，没有。

调查者：没有啊。

调查对象：就是学习，因为他们没有时间也没有精力，而且学生也挺多的，他不可能为一个人，照顾你一个人，那样老师其实也挺累的。所以说要是找的话，也不一定是非得找老师。就是什么你呢，就是在这儿哈，在这儿能有一个能说话的朋友，就是日本人。因为跟日本人说话的时候，会有各种各样的发现嘛。跟中国人说话你那日语也提高不上去对不对。就是这样。但是吧，就是我们接触的人少，觉得接触不到那样的人。

调查者：就是说，你一开始说就是休息的时候去日语教室也算是一个打发时间，嗯，那你觉得这个去了的之后回来能够有什么样的感受？就是这个打发时间的感受是一种什么样的心情？

调查对象：去..就是在这儿嘛，学习也还算比较好的嘛，去了肯定能多少学到点，只不过就是有的时候自己的那个脑子里面没进去而已。但是也是学到一些东西的。

调查者：然后就是那个，教你的老师一直是同一个，不一样的老师？

调查对象：不一样。

调查者：不一样是吗？

调查对象：嗯，是。因为那块学生多，他们没有时间说总是一个人带，嗯，没有。

调查者：那你就是评价一下以前教过你的老师。

调查对象：我就是一直对那个 []。

调查者：哦， [] 老师。

调查对象：嗯。就是他，他就是，说得挺细致的，就是说得挺好的。其他的老师吧，他说的我，因为接触的少，也没有太大的印象。而且他说的有的时候我也不太懂，因为 [] 老师他教的人多，而且他学，他也在学，所以他说他讲的我都能明白。

调查者：但是他并不是每一次都能教你是吧？

调查对象：对对对对。

调查者：他应该是挺忙的。

调查对象：对，他主要是教那些学生，就是中学生，中国人，也是有中国人。还有另外有其他人。就是那些学生，因为他们，他们都比较重要嘛。而且是教科书，所以说是以他们为主，我觉得。

调查者：是。然后其他的老师呢？就教过你的其他的老师那些人。

调查对象：其他的老师也还行，但我真没有什么印象。因为就是接触一时的，或者说就是说几句话的而已，就那样。其他时间都是自己在写。

调查者：然后，那你平时，就是你不去了日语教室之后，从今年九月份就是不去了之后你平时自己在家还学日语吗？

调查对象：是哈。就是没有学。

调查者：没有学是吗？

调查对象：嗯，没有看书没有写，就很少有写。

调查者：很少有写？

调查对象：很少有写，还很少看书。

调查者：很少看书，和写。那还学吗？就是。

调查对象：学..学应该也学，就算是学吧。

调查者：就是什么样的方式学的？

调查对象：就是什么样的..说话，或者是看电视。

调查者：看电视？

调查对象：嗯。

调查者：说话是跟谁说话？

调查对象：说话..跟厂，公司的人。中午休息时候，再就是，有一个老师也是日本人，他是，之前是算是退休的，退休了讲，所以说有时间的情况下跟他学。跟他学的话不根据什么教科书，主要就是像聊天会话似的，就那样。

调查者：那跟工作的时候，就是休息时间跟其他人..

调查对象：日本人。

调查者：跟日本人聊天都是聊些什么呢？

调查对象：电视啊，什么新鲜事啊，什么谁得冠军啦，谁受伤啦，那个谁受骗啦，就是什么都聊。

调查者：那你是，比如说是无意识地聊，还是就是有意识地想要练习自己的日语？

调查对象：其实吧就是什么，我是特别想说的那种。就是特别不是说不想说日语的那种人。我是想说日语，所以说我会，但是有的时候就没有话了然后。就是有可能的情况下尽量找话唠，我是这样。他们也是有可能的情况下也会，比如说我不知道的事他们有可能的话会告诉我，这样。

调查者：那就是还有平时就是工作，然后工作完了休息。工作的时候也能学日语是吧？

调查对象：嗯，工作的时候我只有在中午休息的时候能说那么几句话，在工作的时候都几乎是不说话。不能说几乎，就是不说话。

调查者：然后休息的时候自己平时在家看看电视。

调查对象：对，看电视，然后再会听那个收音机。

调查者：对现在在日本的生活满意吗？觉得怎么样？

调查对象：生活，你指的是哪一方面呢？

调查者：哦，哪一方面…

调查对象：对社会还是说？

调查者：都有，你就随便说说。没想到是吗？

调查对象：生活方面嘛，还可以。就是没有，就是说不满意什么的那没有。就是因为生活好像就不是我一个人的事，结婚就是两个人的事。就是两个人之间的关系嘛也顺，就是。但是对生活对社会啊就是对公司啊或者对什么的，那些都还可以，都可以。就是没有什么说特别不满的地方，那没有。

调查者：那你们，你平时跟你老公说日语，就是现在比原来那个更..

调查对象：就是时间也长了，现在是几乎就不怎么讲话。所以说跟他之间，想跟他说，想学日语方面的沟通什么的比以前少了很多，更不说了。

调查者：为什么呢？你日语现在就比原来更能说了为什么还不跟他说呢？

调查对象：不知道，就是不想说了。没有那么多想说的话。

调查者：噢，可能都知道了，习惯了。

调查对象：不知道，好想听那个，我也，也怎，弄不太明白。就是不像以前那样没有事的时候想找一个什么话题说，没有，没有那种情况。他也没有那种情况，就是两个人之间的话题越来越少了。

调查者：就是，就是将来那个有什么日语学习的计划？或者是在日本生活方面的计划吗？

调查对象：计划嘛，就比如说是考级日语，我就不准备再考了。就是到二级就为止了，我也不准备再考。但是有机会的情况下我会学，比如说跟语言方面有关的，因为我现在的工作就不像一直干下去，因为它一天到晚都不说话，干时间长了我觉得我会，我会变傻。真的。人不说话真不行。就是会变傻，我会怕这样。所以说我要是能语言再能提高上去，就是能正常

地跟日本人沟通的话我会选择说就是说其他的工作，比如说コンビニ，就是那种二十四小时店吧，那我干过，我干过，但是那个我能干了，那个还可以。就是我想选择那个就是说，能多用一些话的人，地方。

调查者：那你打算怎么提高日语？

调查对象：就是啊，我就是想说话嘛，我应该是，还应该继续学，就在家也好，也应该再继续学。

调查者：在家是怎么打算学？

调查对象：看书，看以前的一些书。

调查者：就自己一个人这样看没问题啊？没问题的话..

调查对象：其实有问题，就是应该还是多说话，但是现在找不到那个人说话。要是如果有可能的情况下，比如说在网上能找到一个和有人也愿意想学中文的，我也愿意想说日文的，那样的一个人哈，在网上，就是说，因为在网上方便嘛，不用见面。那样可以，既可以用中文沟通又可以用日文沟通，那样的一个人。就是没有，没有。

调查者：这样啊。那..确实是，学习不是一个人的事，需要有人支持这样，我也，我的感触也挺深的。

调查对象：是是是。

调查者：是，是的。然后就是说，那..差不多了。

3. 地域日本語教室における教室活動の記録 (2015年11月)

学習者 : Mo さん

支援者 : Ki さん、Mi さん

Mo : いらっしゃいませ。こんにちは。It is like ルミエールとマックスバリュ。

Ki : マックスバリュ？

Mo : ゆめタウン。ゆめタウン is a big...maybe...。

Mi : コンビニに行ったことありますか。コンビニに 行ったこと。

Ki : 行ったこと ありますか。

Mo : はい。セブンイレブンとファミリーマートとローソン。

Ki : そうです。

Mo : Umm, you should go to コンビニ, because タバコとコーヒー。

Mi : と？

Mo : コーヒー。

Mi、Ki : ああ。

Ki : 一緒に良いですか。

Mo : はい。

Mi : ええ？

Ki : 最初説明と、いらっしゃいませ。

Mo : いらっしゃいませ。You are welcome. Yes? こんにちは。Good evening.

Ki : うん。

Mo : This word I don't understand. What いちてん、いちてん？

Ki : あ、いってんはこれ、One thing is いってん (Itten)。

Mo : OK.

Ki : If you take it, the basket. You put it on the counter. The salesman take out one thing and said いってん。

Mo : Oh ! (納得できた様子)

Ki : Another thing that にてん、さんてん。

Mo : For example, 2 bags of milk, He put the price of the first one and after that ,he put にてん. Because I have to packet, oh, OK.

いらっしゃいませ。こんにちは。126 円が一点、369 円が一点、539 円が一点 (Ki が一緒に読んでいる)、よんびゃく？

Ki : よんひゃく。

Mo : 467 円がたってん、ご...ごけい 4 点...

Ki : The total.

Mo : The total of what you bought.合計で 1501 円で...で...

Ki : 「でございます」は「です」の the polite.

Mo : formal ?

Ki : The formal way for saying 「です」。

Mo : あ、でございます。OK. The formal way to say 「です」。

Mo : 1500 と 1 円、ちょうどおあずかりします (Ki も一緒に言っている)。

Ki : 「ちょうど」 just the value.

Mo : レジ?

Ki : レジぶくろ。

Mo : ぶくろ。

Ki : レジぶくろ、先の plastic bag.

Mo : shopping bag.

Mi : register, you pay.

Ki : You pay money, when you buy things, the place you pay money. The place means レジ。

Mo : あ、レジ、OK. I know in French.

Ki : レジ袋はご利用でしょうか。Do you use shopping bags? はい、お願いします。

Mo : OK, his proposal for give me a 「regi」, すみません, 「レジぶくろ」。あ、It is called レジぶくろ、plastic bag.

Mi : But some shops ask you for 3 円。

Mo : Yes, マックスバリュ 2 円。

Ki : はい、お願いします。

Mo : はい、お願いします。

Ki : アイスはご利用ですか。

Mo : When you buy some fresh, and you need ice.

Ki : アイスはご利用でしょうか。いいえ、大丈夫です。要りません。

Mo : はい。

Ki : 袋はお分けしますか。「わかる」は When you buy fresh and something others, they just

don't give you one plastic bag, they give you two plastic bags, put them differently. Do you need to...

Mo : To separate them?

Ki : Or just OK? To put them together? If you need, はい、お願いします。

Mo : If you need to separate ...

Ki : かしこまりました。

Mo : かしこ...?

Ki : The polite way to say わかりました。

Mo : あ...OK. Excuses me, I want to write it. 「わかりました」。

Ki : 毎度ありがとうございました。

Mo : 「まいど」 is like どの？

Ki : Thanks for your always coming? For time to time.

Mo : Ok, It is great.

練習コンビニとスーパー

Mo : In the discussion , there is no return when they say 「ありがとうございました」 ?
The customs don't say any word?

Mi : No.

Mo : really?

Ki : Usually they don't say....

Mo : Not good. Don't return words. I also when I go to a shop, they say ありがとうございました, but they made a lot of job for you.

Mi : I was answer, but not ありがとうございました、「どうも」。

Ki : 「どうも」 だけですか。

Mo: 「どうも」 is a kind of ... is like ありがとうございました. I have heard どうも after どうぞ、どうぞお願いします。 どうもありがとう。 When we present something to ask どうも、for example there is a famous phase they known ——本の気持ちです。 どうぞ。 —— どうも。 どうもありがとう。

Mi : どうも, a little, a little, 何だっけなあ、簡単というか、Umm, maybe informal way....

Ki : maybe informal way to say ありがとうございました。

Mo : If the thing was so formal with me. Why I should be informal...?

Mi : That, many people think the custom is the most important.

Ki : Yes, the culture....

Mo : It is like in French we say...It is not really god, the custom is the King.

Mi : In Japanese is god.

Ki : そうです。

Mo : OK. A little god.

Ki : 店員は formal. The salesman always be formal to customs.

Mo : Should agree themselves in front of the customs, I think something like that.

Ki : Yes. You don't need to remember this, but....

Mo : Just by hearing.

Ki : You know what they say, that is OK.

Mo と Mi がロールプレイをして、Mo が Mi と Ki に Good job だと言われました。

Mo : I can't image myself to talk like that in front of the customs.

Ki : Let's go on to the drug store. ドラッグストア。

Mo : What we can find in ドラッグストア。 A question, drug store is for medicine?

Ki と Mi が授業時間や内容についての相談

Ki : Not just for medicine. Maybe you can buy the shampoo, the conditioner, and the 洗剤。

Mi : That's supermarket.

Ki : It's like supermarket.

Mo : Supermarket, OK.

Ki : You can buy something you use in daily life.

Mo : Drug11 is medicine now?

Mi : Medicine...umm, very many goods.

Ki : The things you use for daily life, something for washing or....

Mo : OK.

スニーカーを買うモデル会話の練習

Ki : フリーマーケットにしよう。

Mo : フリーマーケット is for dresses, clothes?

Ki : Shoes, clothes...or the things.

Mo : ゆめタウン is a kind of...umm....

Ki : Free market is a place that you can negotiate the price. So it will be very interesting I think.

Mo : Umm, どうぞゆっくり...

Ki : どうぞゆっくりご覧くださいませ。

Mo : このスニーカーが...

Ki : スニーカー。

Mo : あ、スニーカー, the sneakers.

Ki : sneaker?(英語の発音が正しいかどうかを確認)

Mo:sneaker, yes. このスニーカーがほしいんですけど、これは新品ですか。中古品ですか。

Used thing, it is like second hand?

Ki : Yes, second hand.

Mo : 中古品ですけど、いくらですか。1000 円です。まけて...

Ki : 負けてくれませんか。

Mo : What does it mean?

Ki : Can you make it cheaper?

Mo : あ、It is useful, 負けてくれませんか。

Ki : Not all the shops you can do the bargain, just the free market, it's OK?

Mo : OK. 負けてくれませんか。

Mi : 電気屋。

Ki : 電気屋？できますか？ベスト電気はできないよね。

Mi : ビッグカメラ。

Ki : へええ？ビッグカメラできますか？

Mo : I can discuss the price in big camera?

Mi : Yes.

Ki : へええ？初耳。

Mo : For the everything?

Mi : うん。

Mo : OK, I will try.

Ki : 今度します。

Mo : Thank you for the information.

負けてくれませんか。中古品でしょう。

Ki : It is the second hand thing...

Mo : Yes, you can not make it cheaper? It is the second hand thing.

Ki : そうそう。

Mo : それはちょっと困ります。 It will be a little difficult.

Ki : Difficult, right.

Mo : It is the same thing cannot accept this.

Ki : もう十分安いのです。

Mo : I will write it. じゅっぶん、じゅうぶ、じゅうぶんやすい。十分安いので、値引きはできません。値引きは？

Ki : 値引きは discount.

Mo : ああ、 It is the price of discount? So I cannot make it less.

Ki : 仕方ないって。

Mo : 仕方ないなあ....。

Ki : No way? There is nothing to do? It is OK?

Mo : It is like that, これはください。

Ki : Please give me that, OK?

Mo : はい、毎度ありがとうございます。毎度 is the same.

Ki : The same.

Mo : OK.

自由会話コンビニの店員とお客さん

Mi : レジ袋は？

Mo : What's レジ袋？

Ki : Plastic bag.

Mo : It is OK, she had a bag. I forget. (笑)

Ki : アイスクリーム、 You should ask for spoon.

Mo : But she took a corn ice cream.

ら : クレジットカード、 You didn't ask me to sign.

Mo : ああ、 In fact in Japan, credit card is called code number. But in Japan, we accept the ?OK? If I had a credit card, I have a number to pay something. Sometimes we forget the number. It is OK, you can sign, it is OK. So why is the number?

ら : When I buy お酒, you should check my age.

Mo : Identity. You look.

Mo : I want to ask something, I don't know if you add the information or not.

There sometimes a box of distributor? Of the Tabaco.

Mi : 自動販売機。

Mo : はい。

Mo : But it needs identity card. This card don't work? I don't think this one that tourist have. We should have a Japanese identity card. For example, you are a smoker, you want to buy Tabaco, you cannot ,you ask a stranger. You have this Japanese card I think.

Mi : No, No, No, special card.

Mo : really?

Mi : Tabaco の card.

Ki : ありますか。

ら : どこでもらえますか。

Mi : タコス? そういう名前のカード。

Mo : You don't have the card?

Mi : Maxvalue is open everytime.

Mo : Yes, コンビニ、大丈夫です。でも、When we are not Japanese, we don't have the Japanese identity card. We cannot buy from this ..., because it asks....

Mi : not ID card. It is special card, for Tabaco.

Mo : Special?

Mi : Tabaco の card, I don't know how to get the card.

Mo : OK.

4. 留学生の家族に対する質問紙調査（2015年10月）

留学生の家族の日本語教室に関する調査

**Surveys on a Japanese language course for family members of
international students**

关于留学生家属的日语教室的调查

1. 日本語クラスになぜ参加しようと思いましたか。
 1. Why did you want to participate in the Japanese language course for international students' families?
 1. 你为什么选择参加留学生家属的日语课？
-
2. この日本語クラスに参加して、ご自身（日本語能力、考え方、日本語コースに対する見方等）が変化したと思うことがありますか。
 2. Do you think that something has changed in yourself (your Japanese skills, your ways of thinking, your views on Japanese course, etc.) since you participated in this Japanese language course? If you do, please specify what it is.
 2. 参加日语课以后，你觉得你自己有变化（比如日语能力，想法，对日语课的看法等等）吗？
-
3. あなたご自身の変化に最も影響を与えたものは、日本語教室の中で何だったと思いますか。
 3. Among many factors in the Japanese language course, what do you think is the most influential factor on your changes?
 3. 你觉得是什么让你有这些变化？

4. 日本語チューターとの日本語会話の中で、これまで最も印象に残っているやりとりについて聞かせてください。また、なぜそれが最も印象に残ったのですか。
4. In this Japanese language course, you have had a number of opportunities to talk with tutors. What is the most memorable conversation you've ever had? Please specify what kind of conversation it was and what made it so memorable.
4. 到目前为止和日语老师有过很多对话和互动，可以说一说你印象最深的对话和互动吗？为什么它会让你觉得印象深呢？

5. 最後のプレゼンの経験を通して、新しいことを学んだとすれば、それは何でしたか。
5. Through the experience of preparing your oral presentation, you may have learned something new about delivering an oral presentation in the foreign language. What do you know now about doing an oral presentation that you didn't know before participating in this course?
5. 通过最后一次口头发表的准备工作，你应该学习到了很多关于用外语进行发表的知识。关于进行一次口头发表，你以前不知道，现在学习到的知识有哪些呢？

6. 日本語教室で学んだことの中で、実際の生活に役立つことがありましたか？
6. Is there anything that is useful for your daily life by study in the Japanese course, what is that?
6. 日语教室里学习到的知识里，你觉得有对日常生活有用的知识吗？它们是什么呢？

7. 日本語クラスはあなたにとってどのような場所ですか。

7. What kind of place is it for you? Please share your thoughts.

7. 日语教室对你来说是什么样的一个地方，请跟我们分享你的想法。

ご協力どうもありがとうございました！

Thank you very much for your cooperation !

非常感谢您的协助！

5. 留学生の家族に対するインタビュー調査（2015年10月～2016年4月）

Wei さん

调查者：就是你当初为什么来参加我们这个日语课？

调查对象：第一是因为我住的地方离学校很近，第二可能我身份比较特殊吧，我没有出去工作，想迫切提高口语这方面的交流，所以就过来了。

调查者：以前你在国内是工作了哈。

调查对象：对。

调查者：参加我们这个日语课之后，你觉得对于我们这个日语课的看法有没有改变啊。

调查对象：因为之前我没有任何的想法和看法，所以来了之后是什么我就这样接受了。谈不上改变，但是我觉得氛围挺好的。不是我想象的特别严谨，严肃和压抑的氛围。之前我想的可能就是一个大教室，一个老师，可能就是很平板式的在讲课。后来来了以后发现不是，大家觉得很其乐融融，还很开心。

调查者：你觉得是什么让你很开心啊？

调查对象：跟学员和老师之间这个互动，可能是因为老师都是年龄比较小的，一般我觉得都比较亲切一些。然后跟学员的互动我感觉，因为我们一小组有李桑和 Rita，我觉得李桑是一个很坚强的妈妈，感觉 Rita 特别好玩，就性格上吧。

调查者：我问卷上问了你有什么让你有刚才那些变化，就是你刚才说的那些，跟大家的互动开心亲切，你之前还提到了一个语言环境的变化。

调查对象：对。

调查者：就是是怎么样一个变化呢？

调查对象：因为我一个人是在家的，没有什么人和我交流，所以我来到这半年，不要说日语的口语，就是中文的交流能力都有退化，最起码每一周有这么一节课，出来可以跟大家交流一下，然后就，在家基本是没有语言环境的，然后出来以后语言环境就不一样了。

调查者：就不光是说日语，还有中文是吗？

调查对象：对。

调查者：那你在你们组里面用过英语吗？

调查对象：没有。

调查者：你说互动比较开心啊，有没有什么例子你可以举一下吗？

调查对象：比如说我和 Rita，有意思的就是遇到一个问题，我很难用日语去解释的时候，Rita 遇到问题，她很难用日语去解释的时候，两个人不得不借助于一些媒介，就是英语啊什么的，但是我英语又比较差，这时候虽然很着急，但是老师会在旁边帮忙，大家都是在动的，

就是有的时候可能就是我在发表的时候，我自己说话的时候，Rita 这 20 分钟她是没事干的，我发音也不太准，她也没在听，然后 Rita 发表的时候我也一样，20 分钟是放空状态，但是我跟 Rita，我们两个直接这样交流的话，就会开心很多，因为所有的人都能带动起来。

调查者：你跟她是怎么交流的？

调查对象：就是直接对话。刚开始的时候就是有一个话题，然后每个人来的时候先说嘛。说着说着就有一些东西，比如 Rita 说的时候我们都没懂，然后她解释的时候可能老师懂了，但是我不懂，我会再问 Rita，这个时候 Rita 给我解释的时候，我理解上也很难嘛，她解释起来也很难。但是虽然难，但是是我觉得很有意思的一个点。

调查者：那跟 []，[] 她们之间有没有你印象深刻的互动？

调查对象：一般情况下都是我不会，然后去请教她们。就是很常规的这种教学的这样，就是我请教，她们告诉我，然后很特殊的记不起来了。

调查者：就是你去问，她们回答是吗？

调查对象：是，但是 [] 她会想，一些错误，我犯了她没犯的时候，她会觉得为什么我学的时候会是这样的，不是另外一种情况，或者是她们之前认为的我可能会犯的错误，但是我没有犯，她们意想不到的，可是我错了。

调查者：你说你不得不绞尽脑汁不得不用最基础的日语去表达自己的意思。你是用比较简单的话，是跟 [] 和 [] 她们的对话吗？还是跟 Rita 桑的对话？

调查对象：跟助教。但是有时候跟助教说话说着说着也开始蹦中文了。

调查者：是，还有最后一次口头发表，我们老师都说你发表的特别好。在准备这个发表的过程中，你以前不知道，现在知道的知识有哪些呢？

调查对象：就是之前我没想到听力对语言来说很重要，这边发表，刚开始的时候我很多都不会，然后 [] 和 []，还有 [] 她们就帮着我给翻译，但是翻译完我开始读的时候，因为很多发音都是错的，后来我就拜托一个日本的老太太，她就把这个读一遍之后给我录音了，然后我就反复地听，所以就一天大概听了有七八遍吧，后来就发现，我没有刻意去背，但都能够说下来了。所以我觉得这个是收获最大的。

调查者：就是听力，还有自己听自己的录音？

调查对象：嗯。

调查者：你说你以前没有重视过文化差异的问题，你发表的内容是关于文化差异的。

调查对象：也不算是很有内涵，很深的文化差异。我以前不是学汉语国际教育教育的吗，以前老师总是讲这些东西。你没有经历的时候是没有意识的。后来我就在想，怎么能把这个发表说的更有意思一些的时候，我就想做比较的话，大家会觉得很有意思，但是做比较的时候，比如说牵扯到中国的豫剧，你怎么能让别人去理解，后来我本来想说的很复杂，但是我觉得

大家第一可能觉得不感兴趣吧，第二我觉得这个东西很难解释的很明白，所以就一笔带过了。

调查者：就是说你发表的内容是你自己特别感兴趣的。

调查对象：对。

调查者：然后你说大家对自己发表的内容不了解就会给发表带来很大的困难，你是觉得比起语言不通，这个发表的内容理解不理解更重要吗？

调查对象：对，我觉得语言就是传播文化的一种（工具），如果要是对方国家的一些这种文化不理解的话，可能有一些语言就没办法理解，就比如说，举个很简单的例子，比如说我们看美剧看日剧的时候，有些点，有些梗，他们本国人都会笑，包括咱们自己看电视剧，特别是咱们的小品都会笑，但是你要让外国人看，他们不明白。

调查者：对，你说你是学汉语国际教育，那你以前是教中文是吗？

调查对象：对。

调查者：那你教外国人中文吗？

调查对象：对，教外国人中文。我上学的那个专业跟咱现在这个教室是一样的，就是之前我在中山大学上，我们也有一个类似的这种教室，但是可能没有像咱这么正规，就是固定的时间固定的地点，那个时候我们就是跟留学生联系，然后自己商量，分小组，自己商量地点，后来毕业以后我又当了一年的中学语文老师。直到 [] 毕业嘛。然后就一块过来了。

调查者：你说通过这次发表，自己能够有意识思考怎么能够简单说明一些文化比较的事情，就是说自己的这个逻辑思考能力得到了锻炼？

调查对象：对。

调查者：你觉得在日语教室学到的知识，它们对日常生活有用吗？

调查对象：有，可能因为我们是初级的原因吧。[] 跟 [] 她们就很有意平常生活这些，比如说有一节课是悠悠把那个公交车时刻表打出来，还有那个站点之类的，然后就告诉我们怎么去那个什么，还有竺琳会给我们那个什么找工作的时候，找工作的一些词语，还有那个表是什么，申请表之类的，那个都会跟我们说，所以我觉得还是蛮有用的。

调查者：除此之外还有什么？

调查对象：可能因为我的情况比较特殊，对我来说，我觉得最大的一个帮助就是我每周可以有一个机会跟人交流，可以说话，我觉得很不错。

调查者：你说你觉得日语教室的学习氛围很好，你为什么会觉得学习氛围很好。

调查对象：就是比较轻松，我比较喜欢在这种轻松的氛围下边去学习。有一点就是，如果能第一次上课的时候，如果老师和我都明白，这半学期，老师希望我的日语能达到一个什么样的程度，然后这样，老师可以告诉我，她的类似于一个教学计划的東西，我觉得有这个东西的话，可能会更好一些，因为我自己心里边会有一个目标，我不知道中国学生是不是一直都

是这样，我就觉得一学期上完了，我有个目标可以自己验收一下，上学期的话，也可能是因为我第一次参加，自己也不太适应，老师在这一方面，沟通上我们也很少说。

调查者：你说小组间可以多一些互动就好了，是可以多一些什么样的互动就好了？

调查对象：因为我觉得我这样跟老师互动的时候，可能因为我三个老师都是中国人的关系，然后我跟他们说话会很依赖自己的母语，但是我跟 Ri 调查者 a 说话的时候就没办法了嘛，所以我想如果小组之间也可以不定时的有一些，哪怕是做游戏也好，或者是相互找一个话题，然后穿插着这样说也好，即兴的，我觉得那个时候是最能锻炼自己反应力还有你所学的这个语言，你能调动多少，我觉得是这样的。

调查者：你说你跟 Rita 桑上课的时候，你们俩交流的非常好，你在一开始参加这个教室的时候，你会主动的跟 Rita 桑交流啊，就是学习者和学习者的交流，一开始也能非常顺利进行吗？

调查对象：没有，刚开始，第一我不太不好意思，不太敢，第二因为试探性的吧，我不知道对方的性格是怎么样，包括她是印度国家的嘛，然后我害怕自己要太冒失的话会不会文化差异上也不太懂，试探了几次，我发现也蛮好的，然后也挺开朗的一个女生，然后就会留下联系方式呀，或者什么的。

调查者：平时你们 line 什么的也聊吗？

调查对象：平时聊过三四次，很少。我打字的时候有时候很习惯的打汉字，但是她看，她要用假名，所以就那个什么了。而且有的时候就是教外国学生，如果是老师的情况，心理这个东西也很重要，有的时候我们尽心得去教了，但是他那个反应，比如说他很烦或怎样，看到我们眼里边，我们是看不出来的。所以我觉得，刚开始跟 Rita，就不敢太…。

调查者：后来就试探性的慢慢就好了是吧？

调查对象：慢点来应该就可以，我的性格是属于那种比较热情的，如果是中国人的话我可能一下子就扑上了，但是外国人不敢。

Sa さん

Interviewer: Why did you want to join our class for international students'family?
Please share your thoughts.

Interviewee: I basically thought that I have said, My Japanese is zero, so why not something.so I try to improve my Japanese level. so that's basically why I joined.. your class. So I think it's very helpful.

Interviewer: OK, do you think that something has been changed in yourself, for example, Japanese skills, your ways of thinking,your views on Japanese course since you joined our class.

Interviewee: Uh, thinking way is much different, but as the language level,it's a little improved because I learned lots of grammer and new words, new Kotoba. So I have new friends in class with different culture. And some of them, Sensai from Japanese,and others. There are three or two Sensais.It is the changed things, culture things, so it's improved in different different ways, culture, even language level. so the culture things is improved.

Interviewer: So, about your views on Japanese course, Japanese class, is there any change?

Interviewee: Any change, if you can, it changs the timing, up to 2 hours, now. Next, one and half. It's better than 2 hours. if you can, you can put another class on another day, 2 classes. I will be glad to accept it. So if you can, please.

Interviewer: OK, I will try to say this to my professor.

Interviewee: Maybe you have limited time.

Interviewer: Yeah, There is a class on thursday at Kogaku fu, West 4, Do you know this class?

Interviewee: No,that's where?

Interviewer: I will send to you an email about this. On thursday, PM, 6 o'clock, to 8 o'clock, at West 4. And another class is on Sataday in Itoishma, Do you know the Itoshima?

Interviewee: I have traveled on this way. Tomigura on that way.

Interviewer: OK, I see, do you think our class is different from other classes?

Interviewee: Yes, I have attended other classes, they basically teach us in our language level, they ask me to a small book. So they just teach me day and day, the comunication. But in this class, from zero to improved level, so I think it's universal class, it's a basic

class. I have 2 classes. 1 is tomikan, the other isaito pin. So this one is mentalic, gradually...your teaching stands for the class.

Interviewer: For your changes, some factors in the Japanese course, what do your think is the most important factor on your changes.

Interviewee: I think it's speaking. As mentioned, I learned new words and new grammer patterns, we did version parterns, I learned so many words and partterns, so my speaking level increased. There are other many factors as time. Occasionally, a little bit. So our talking to anyone is not Japanese. So I think it's speaking and grammer.

Interviewer : So you think speaking is very important is this class?

Interviewee: Yeah, I think, because in this class, basically, everyone is family member, they don't need much writing skills and other things. So speaking and reading is the most important part in this time, in this period. So if you go to our side, we have comunicate in speaking with others. Study level is speaking with someone, like where are you from, where did you come, so speaking is important factor of this stage, i think. Good study level, after that, writing and then everything.

Interviewer: Yes, in this Japanese language course, you had numbers of oppottunities to talk with us, what is the most memorable conversation you have ever had with us? Please share your opinion.

Interviewee: Our countries and cultures things, you know, it is discussable about our marriage, our food and... I remembered everything. About countries conversation, I still remembered. So I talked most.

Interviewer: So why did it make you so memorable?

Interviewee: It's new conversation for me at that time. New meaning. Basically, when i meet someone, I talked in English or broken Japanese about our countries. But in here, it was mentalically, you have to order and use new grammers and mix everything. So we had good conversation. So that's why I remembered.

Interviewer: OK, Thank you, the last presentation you gave is how to make it in a foreign language.

Interviewee: Yes, the first time I accept English, our have our own language, English is the second owned language, at the university, the language, good level is presentation in English. So in personally, I didn't learn much, it's the same thing as our local language. But as a foreign language, I feel foreign language is Japanese, because English is always used in schools and university, so it's the first time I did for the forign language. So

personally, I did not feel any different, but country things and others is the first time I didn't do in Sliraka. So it's new for me, compared in Sri Lanka. Most of other members mentioned, my subject is maybe computer side, technology side, so this is the first time I did something like cultures, your grophycal, about country. So, it's new to me about foreign language, cultures and country.

Interviewer: You made it in very short time.

Interviewee: Yes, you also helped me at that time for correction about grammer and other things. so I think I learned a lot of things, and Japanese at that time.

Interviewer: Thank you, do you think help is very important for you? The help from others is important for you to prepare this ?

Interviewee: Of course yes, you helped me, my wife also helped me some parts, She asked me to correct some. So I think it's helpful.

Interviewer: Is there anything that is useful for your daily life by studying in Japanese class, and what is that?

Interviewee: Basically, daily conversation, if you met some Japanese persons, it will be very helpful, so i used some new words from our language class. So it was very helpful for the daily conversation with japanese or others in different nations.

Interviewer: What kind of place is our class? How about your thoughts?

Interviewee: Communication with others, the writing, it is also a good place for writing. Writing and Spkeaking. So it is a good place to communicate with others.

Interviewer: To do something? To do presentation?

Interviewee: Yeah, yeah, reading also, if you can.

Interviewer: Teamwork?

Interviewee: Yeah, teamwork also. Sometimes teamwork, Individual is better than teamwork. Because if you go to a teamwork, we have to drop or lose a peronal level. So in a team, it is different different levels. So you have to go down to the zero level (I mean the lowest level) so may be different levels.

李さん

调查者：想问问你当初是为什么决定参加日语教室的？

调查对象：我想学习日语，然后生活中方便一些。然后可以多接触一些人，去玩儿啊什么的。

调查者：你说的方便交流是指方便什么样的交流？

调查对象：生活上一些吧，去区役所办一些手续什么的。

调查者：就是说区役所那些手续，就是日语不太好的话就不容易办是吧？

调查对象：是，因为有些人会讲一些英语，有些人不太会，我们出去比较麻烦一点。

调查者：然后想交一些朋友呢，是想交中国人的朋友，还是想交其他一些国家的朋友呢？

调查对象：都可以，没有关系。

调查者：参加了日语教室之后，你自己的想法阿，或者是对日语课的看法有没有改变呢？

调查对象：一开始没什么想法，后来参加了几次之后感觉挺好的，挺有趣的。

调查者：是哪些方面让你觉得有趣？

调查对象：和不同国家的人讲一些事情感觉比较开心。

调查者：对日语教室日语课的看法有没有什么改变？比如你想象的日语教室和我们这个日语教室。

调查对象：我可能比较呆板那种，比较那种，学习型的，不是那种灵活型的，所以我一开始参加的初级的那个感觉挺适合我的。然后我平常话不太多，所以说有时候聊天什么的不太容易主动说话什么的。

调查者：参加了日语教室以后呢，有改变吗？

调查对象：对语言上学习感觉有一些想法了吧，然后平常多用一些能改变，能学得好一点。

调查者：还有就是，你觉得对自己这个变化影响最大的，是日语教室里面什么，什么让你有这样的改变？

调查对象：就是那次和你上课聊的那一段，因为我有时候就是不爱说话，可能就是思维没有在那课堂上，不太认真听别人讲话，然后那天听得比较认真，我就意识到是我自己没有太认真去听导致以前学得不太好。

调查者：当时我讲的是什么啊，我自己都忘了。

调查对象：就讲了讲你什么时候来的日本，在哪，后来到了九大，然后比较喜欢做饭阿什么的，还聊了一些你父母，那个与子偕老。

调查者：最后一次发表，虽然你没有来，但是你的 ppt 是 [] 代你介绍了，包括你制作 ppt，怎么总结，介绍，通过这个活动，你有没有学到新的东西。

调查对象：这个是我们之前上课就是说有什么兴趣爱好，我基本上就是做菜啊，旅游阿，做菜我自己又比较喜欢，比较喜欢吃，自己也能平常做一个自己会做的，会比较方便一些。有

了孩子之后，就觉得水平需要提高一下。旅游这方面是我一直都挺喜欢的，一直都想去，主要是一开始没时间，然后刚毕业的时候又没有钱，没有落实。国内一些风景都很想去看一看，孩子长大后也需要去带他见识见识，去国外一些地方旅游看一看。

调查者：那你就是制作 PPT 总结介绍的过程，有没有人给你什么帮助。

调查对象：有，我们一起上课的，[]那时候是，她是跟我讲了一些具体的语法什么的，句型，还有韩国的 []。

调查者：[]是给了什么样的帮助？

调查对象：她是具体的那地方有错误，根据我写的内容给我修改了一下。

调查者：你觉得这个帮助有用吗？

调查对象：有用。

调查者：在日语教室学得知识里面你觉得对日常生活有帮助吗？

调查对象：我可能就是不太擅于说，但是听还是有些地方能听懂。

调查者：你觉得是什么样的帮助呢？给你日常生活带来的帮助？

调查对象：比如说在家里面，有人来敲门，然后收费啊或者干什么的，或者去办手续啊，对方说什么偶尔也能听懂一些。

调查者：这个日语教室对你来说是什么样的一个地方？

调查对象：一个，比较喜欢去的一个地方，平常只是在家里带孩子，每到上课的时候比较希望能够参加，能够见到大家觉得很开心。

謝 辞

この博士論文を作成するあたり、ご協力頂いた方々に感謝の意を表します。

まず、九州大学比較社会文化研究院の松永典子教授に厚く感謝の意を申し上げます。2012年4月に九州大学大学院に入学してから5年間にわたり、松永先生には指導教官として、多岐にわたるご指導を賜りました。松永ゼミにおいてはもちろんのこと、ゼミ以外でも個別に面談のお時間を頂きました。生活者としての外国人の地域社会への参加を促す日本語学習支援という博士論文のテーマの設定から、論文の構成まで細かくご指導を下さっただけでなく、私の思考に絶えず刺激を与え、博士論文作成上の諸困難を乗り越えられるようにアドバイスして下さいました。

また、副指導教官の郭俊海教授（九州大学留学生センター）、志水俊広准教授（九州大学言語文化研究院）、李相穆准教授（九州大学言語文化研究院）から親切なご指導と多くの助言を頂きました。ここに、謹んで感謝の意を表します。博士総合演習では、副指導教官の先生方にはいつもご意見を頂き、論文に対してご教示を頂戴致しました。そのおかげで、学会発表や投稿論文が採択されました。

ご多忙の折、学外調査委員を引き受けて下さった西口光一教授（大阪大学国際教育交流センター）に心より御礼を申し上げます。博士論文の理論的枠組みとなる社会文化的アプローチについてご指導を頂き、結婚移住女性の地域社会参加と日本語学習支援を関連付けて捉える視点を示唆して頂きました。

そして、2010年9月～2011年9月学部交換留学生として礪田ゼミに受け入れて頂きました礪田朋子教授（広島文化学園大学社会情報学部）に深く御礼を申し上げます。研究者としての姿勢を示して頂きましたとともに、行き詰った際には、悩みを聞いて下さり、温かい励ましの言葉を与えて下さりました。

2015年4月～2016年7月九州大学で言語教育方法論の授業を開講して下さいました保田幸子准教授（神戸大学国際コミュニケーションセンター）に感謝の意を申し上げます。毎回の授業では第二言語習得論に関する議論が行われ、博士研究に役立つ多くの学びや気づきがありました。

さらに、松永ゼミの方々や、調査に協力して下さいましたの方々へ心より御礼を申し上げたいと存じます。松永ゼミの方々にはいつも暖かく支えて頂きました。また、良永朋実さん、天野裕子さんがご自身の研究でご多忙の折、論文のネイティブチェックを引き受けて下さりました。

最後に、これまでの学習の全過程を物心両面にわたって支援してくれた両親、夫に感謝します。数年前同じ九州大学で博士学位を取得した夫の王士京が博士論文作成の苦労をよく理解してくれて、中国から応援してくれました。どうもありがとうございました。