

上級会話授業における人的リソースの活用と留意点

- 韓国での日本語母語話者との交流を取り入れたディスカッションの事例を中心に -
The practical application of human resource and important precautionary measures in advanced conversation classes

-- the case with discussion inviting native speakers of Japanese in South Korea

岩井朝乃（お茶の水女子大学大学院博士後期課程）

Iwai, Asano

峯崎知子（韓国放送通信大学校）

Minezaki, Tomoko

要旨

本研究では、韓国の上級会話授業で行った日本語母語話者との交流を取り入れた実践を振り返り、その効果と問題点を追究し、改善点を探った。実践についての学習者の記述を分析したところ、実践は言語学習と異文化間コミュニケーションの観点から捉えられていることが分かった。この内、異文化間コミュニケーションに関する対照的な記述につながった二事例を分析し、テーマに関連した要因、教室を取り巻く社会背景、異文化間コミュニケーションの特徴、参加者間の関係性を見出した。改善点として、教師の役割の再考、異文化間コミュニケーションの観点を取り入れた活動の設定が挙げられた。

In this research, the case study of discussion inviting native speakers of Japanese to advanced conversation classes in South Korea was considered. Our research found both positive and negative effects where improvement could be made. The survey showed that the activity was understood from learning both language and intercultural communication. Two cases which showed contrasts relating to intercultural communication were analyzed. Discussion topic factors, social background surrounding a class room, characteristics of intercultural communication, and relations among people were discovered. Towards the issue of improvement, re-thinking of the instructor's role and taking the viewpoint of intercultural communication into the activity were enumerated.

【キーワード】人的リソース，異文化間コミュニケーション，海外の日本語教室，母語話者との交流を取り入れた教室活動

【 key word 】 human resource, intercultural communication, oversea Japanese classes, classroom activity inviting native speakers of Japanese

1. はじめに

日本語教育において学習リソースが、人的リソース、物的リソース、社会的リソース、情報サービス・リソースを含む多面的なものであると認識されるようになって久しい（田中・斉藤 1993，トムソン，1997）。コースデザインや教室活動に様々なリソースを取り入れることは、学習者が教室外のリソースに気づき、自律的に学ぶための一助となる。特に海外の教育現場では、教師以外の日本語母語話者との接触を提供できる人的リソースを活用する利点は大きく、単に日本語で話す機会を得ること以上の意味を持っている。しかし人的リソースは複雑で予測がつきにくい面があり、学習者、授業への協力者双方が満足で

きるような活動設計，教室運営をするのは容易ではない。

筆者らは2004年度後期より国際交流基金ソウル日本文化センターの上級会話授業を担当し，日本語母語話者（以下，ゲスト）を招く教室活動を取り入れてきた。活動について学習者，ゲスト双方からは肯定的な反応が多かったが，一方で問題を感じることもあった。今後より良い実践を展開するために，一度実践を振り返り，ゲストとの交流を取り入れた活動の利点と問題点を分析することとした。

本稿では2005年度後期に行った実践を取り上げ，ゲストが参加したディスカッションに注目する。まず，活動振り返りの記述から，学習者が教室活動をどのように捉えていたのか，全体像を明らかにする。次に対照的な記述が現れた二グループの事例を取り上げ，その様相を記述し，異なる結果につながった要因を検討，考察する。最後に次年度の実践において改めた点を紹介する。

2. ソウルの日本語学習リソース

韓国は日本語学習者が世界一多く（89.4万人），その数は世界の日本語学習者全体の37.9%を占める（国際交流基金，2003）。日本語教育機関には，大学，高校，民間の語学学校等があり，常時多数の日本語講座が開かれている（国際交流基金，2005）。本実践が行われたソウルでも，街には日本料理屋，日本語の本を扱う大型書店などがあり，日本語書籍や日本語パンフレット等も簡単に手に入る。インターネットを通じて日本の大衆文化を楽しむ若者も多い。総じて「物的リソース」（田中・斉藤1993）「情報サービス・リソース」（トムソン1997）は豊富であり，これらを教材として取り入れた授業も見受けられる。

「人的リソース」としては，教師の他，韓国在住の日本語母語話者たちがいる。2005年の在韓邦人21,968人の内，三割を超える8,277人がソウルに集中している（外務省，2006）。留学生，企業の駐在員とその家族，ワーキングホリデーの参加者，国際結婚の配偶者，旅行者など様々な人がいる。日本で生まれ育った在日コリアンが留学や就職を機に韓国に在住しているケースも多く，実際の日本語母語話者の数は統計を上回る。様々な日本語母語話者のコミュニティが存在し，韓国人との交流活動も盛んに行われていて，それらは「社会的リソース」であるとみることができる。しかし，リソースとの接触は学習者の任意であり，日本語母語話者は教師としか接触がないという学習者も少なくない。このような状況で，人的リソースを活用した授業を行うことは，リソースと学習者を結び付けるという面で有効であると考えられる。

3. 母語話者との交流を取り入れた実践

人的リソースを取り入れた活動には，ゲスト・スピーカー，ビジター・セッション，家庭訪問，インターネットを利用した活動などがある。トムソン・舛見蘇（1999）は，日本人協力者の魅力と必要性を，学習者に日本人や日本語のバラエティーを示せる，一対一の同格者として接してくれる，教師の不足を補える存在であるといった点から述べている。

韓国でも，人的リソースを取り入れた実践は少なくないと思われるが，管見の限り研究の蓄積は少ない。泉（2004）では，韓国在住の日本人や旅行者を対象としたインタビュープロジェクトを行い，「学生の口頭表現能力の向上」「日本人・日本文化に対する認識の好転」「韓国の再認識」などの効果が見られたと報告している。澤邊・金（2005）では，中等教

育機関で韓国人教師が担当する日本語授業に母語話者教師が参加した事例を取り上げ、「日本語での意思疎通能力の育成」「ネイティブと生徒、韓国人教師との間でお互いの文化を理解しようとする態度を育てる」というプラスの効果を挙げている。これらの報告は、母語話者との接触を取り入れた実践が、言語学習の促進だけでなく、日本や自国に対する認識の変化を促したり、異文化理解の態度を養うといった側面を持っていることを示唆している。

一方で、留意すべき点にも目を向ける必要がある。当然ながら、人的リソースを扱う場合には、他のリソースより配慮すべき点が多い。トムソン・舩見蘇（1999）ではゲストの参加に関わる問題点として、「学習者の期待過多」「日本人協力者による学習者のインターアクション能力の誤審」「学習者の学びたい事柄と協力者の教えたい事柄のギャップ」「日本人協力者の日本語教育活動への参加動機」の4点を挙げ、これらを解決するためには教師がコーディネーターとして果たす役割が重要になることを述べている。更に、日本語教室は異文化接触の場であることを踏まえ（加賀美，1997）、参加者の異文化接触へのレディネスや、何らかの葛藤が起こる可能性なども考慮するべきである。

4. 実践の概要

本稿で扱う実践は、国際交流基金ソウル日本文化センター日本語講座の2005年度後期『対話技術』である。本講座は、日本語能力試験1級合格者を主な受講対象に、技能別に特化した授業を提供している。『対話技術』は同じ内容で、時間帯と担当教員、受講生が異なり、2005年度の講座の目標やシラバスは二人の教師が協働して考案、決定した。1回の授業時間は90分で週に2回、全23回であった。2005年度後期の受講者は『対話技術』12名、『対話技術』10名で、口頭能力ではOPIの中級-中から上級-上までが含まれる。受講者の年齢は10代後半から60代、属性は学生、主婦、会社員、翻訳等のフリーランサー、日本語教師と幅広く、留学や駐在による日本滞在経験を持つ人もいた。

『対話技術』は口頭能力と対人コミュニケーションスキルの向上を目標としている。5種類の教室活動（ロールプレイ、スピーチ、インタビュー、ディスカッション、ディベート）を設定し、活動に必要な日本語表現とスキルの学習、演習、振り返りのサイクルを通して段階的に学ぶ（峯崎・岩井2006a, 2006b）。この内、インタビューとディスカッションは、ゲストを招いての活動を行っている。ゲストとの交流を取り入れた意図は主に二点ある。一つは演習の本番として活動のハイライトを作り実践を通して学ぶこと、もう一つは学習者に異文化間コミュニケーション体験の機会を提供することである。なお今回は、インタビューとディスカッションの内、より相互作用性が高く、示唆的な事例のあったディスカッションに焦点を当てる。

表1. ディスカッション活動の流れ（全23回中5回）

回	学習内容	教師とゲストのやり取り
12	ディスカッションの目的と学習内容の説明、意見の言い方、まとめ方、質問の仕方、司会の役割	ゲストの募集（インターネット・学習者の知り合い）
13	学習者間での演習	ゲストに連絡（関心事を聞く）

14	学習者間での演習（本番でのテーマ決め）ゲストの属性，関心事を知らせる	ゲストに連絡（テーマを知らせる）
15	<u>ゲストを招いたディスカッション</u>	教室に入る前に顔合わせと説明，授業後交流会
16	振り返りとフィードバック お礼を書く	ゲストの感想受け取る，お礼を送る

ディスカッションは5回の授業で構成された（表1参照）。初回の授業では，ディスカッションに必要な表現やスキルを学んだ。2回目の授業は学習者同士の演習で，小グループに分かれて，関心のあるテーマを自由に話すよう指示した。演習後，テーマの性質や適切さとは何かといったことを検討した。3回目は同じく学習者同士での演習だが，ゲストと話すテーマを設定することを目的にグループごとに話し合った。また教師による演習の観察から，適任と思われる学習者を当日の司会者に指名した。

教師は活動の1ヶ月ほど前からインターネット，張り紙などを通じて参加者を募集し，学習者にも，母語話者の友人や知り合いを誘ってみることを勧めた。教師は参加を申し出てくれたゲストとメールでやりとりし，プロフィールや関心事を学習者に伝え，テーマを決める際には，ゲストの関心事も考慮するよう指示した。そして学習者が提案した複数のテーマをゲストに伝え，希望を聞いて当日のグループを決定した。

4回目の授業では，ゲストを迎えてディスカッションを行った。当日訪れたゲストは『対話技術』7名『対話技術』7名，延べ14名であった。ゲストの年齢は20代から50代，属性は留学生，会社員，ワーキングホリデー参加者，語学教師，主婦で，日本人，在日コリアンがいた。ゲスト紹介と活動の趣旨の説明の後，学習者2~4人，ゲスト2~3人を合わせた小グループに分かれ，約1時間ディスカッションを行った。司会は学習者が務め，教師はグループの間を巡回した。ディスカッション終了後，グループで話した内容を全体で共有し，ゲストが感想を述べた。5回目の授業では，後日ゲストからメールで届いた感想を伝え，前回の授業を振り返って学習者が感じたことを話し合った。その日の宿題として振り返りシートを渡し，翌週回収した。ゲストには学習者からのお礼のメールを送った。

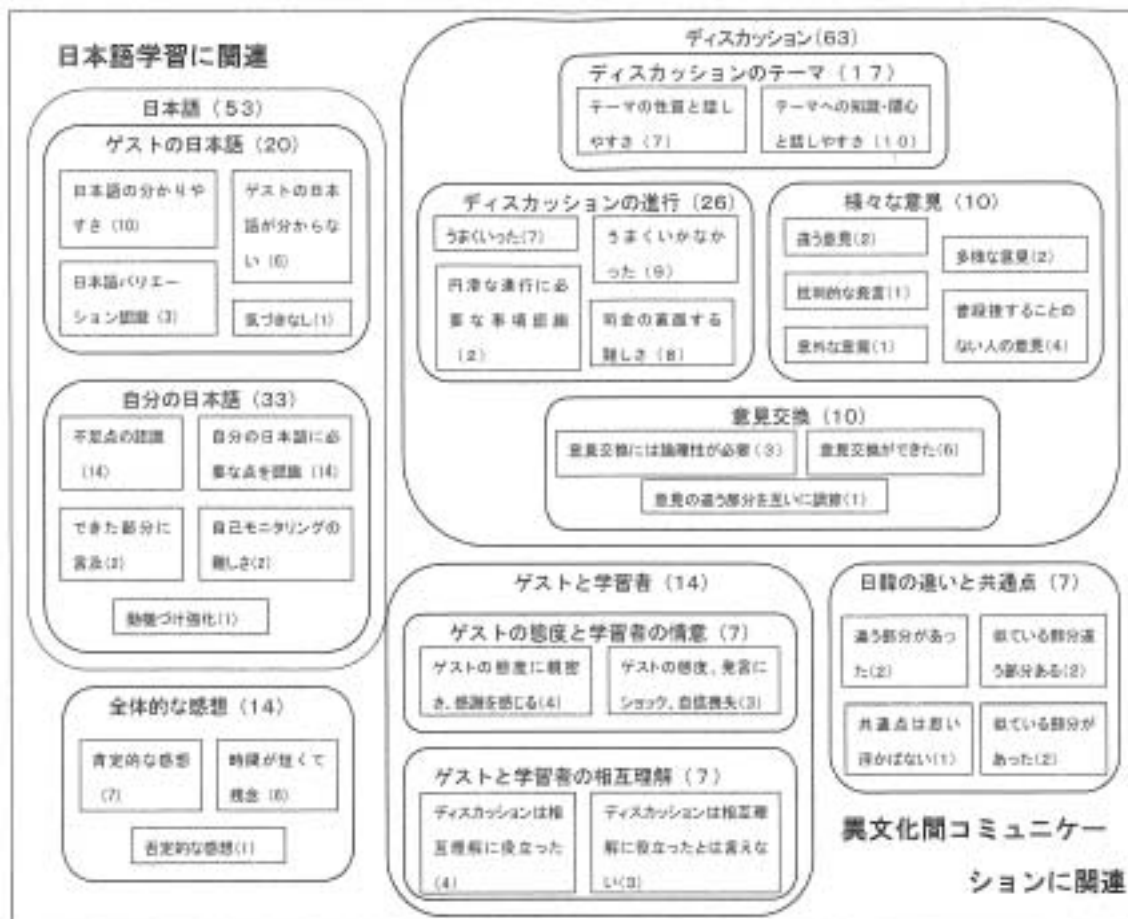
5. 学習者は実践をどう捉えたか

学習者が実践をどう捉えていたのかを探るため，5回目の授業で学習者が振り返りシートに記述した内容をKJ法によって分析した。その結果，抽出された全項目数は151で，「日本語」「ディスカッション」「ゲストと学習者」「日韓の違いと共通点」「全体的な感想」の5つのカテゴリーが抽出された（図1参照）。全体での割合は「ディスカッション」が63で42%，「日本語」が53で35%で，合わせて全体の約77%を占める。クラスやグループによる偏りは見られず，多くの学習者がこの二点に何らかのインパクトを得たようだった。「ゲストと学習者」「全体的な感想」がそれぞれ14で9%ずつ，「日韓の違いと共通点」が7で5%だった。「全体的な感想」と「日韓の違いと共通点」は各クラス，グループに散見されたが，「ゲストと学習者」は一つのクラスのみで出ており，特定の経験を反映している可能性がある。

項目間の関連をみると，言語学習に関する項目と異文化間コミュニケーションに関する

項目に大きく分けられた。図1の左上は日本語学習との関連が強く，右下は異文化間コミュニケーションとの関連が強い要素であり，中間はどちらとも関連があると考えられる。

図1．学習者の捉えた実践



5 - 1 言語学習に関する項目

言語学習に関する項目は「日本語」と「ディスカッション」の下位項目の一部である。「日本語」に関する記述では、「ゲストの日本語」が分かりやすいこと，或いは自分が理解できない部分があることに気づいたというものがあつた。「自分の日本語」の不足点を認識し，今後の学習目標を意識しており，言語学習の意識への影響がうかがわれた。また，ゲストの年齢や出身が多様であったことから母語話者の日本語のバリエーションに気づいた，学んだ表現を使えたなど，活動を母語話者の日本語に触れ，日本語を使う良い機会として位置づけていた。「ディスカッション」に関する記述には「ディスカッションの進行」について気づいたことを述べるもの，「ディスカッションのテーマ」の性質やテーマに関する知識によって話の内容や方向が変わってくると感じたというものがあつた。これらは，事前学習の内容を反映していると思われる。

5 - 2 異文化間コミュニケーションに関する項目

異文化間コミュニケーションに関する項目は「日韓の違いと共通点」「ゲストと学習者」

と「ディスカッション」の下位項目の一部である。

「ディスカッション」に関する記述の内、「様々な意見」を聞いた、「意見交換」ができたというものは、ゲストを交えたディスカッションが実質的に学習者と母語話者との交流の場であり、互いの考えを知る機会となっていたことを示唆している。また、学習者同士でも年齢や属性が異なるため、年配の学習者が「日韓の若者の意見を聞いた」と記すなど、教室は異文化間だけでなく、世代間交流の場にもなっているようであった。

「日韓の違いと共通点」はディスカッションの内容に関するもので、日韓の類似点に注目したもの、相違点に注目したもの、両方を発見したものなどがあつた。「ゲストと学習者」はゲストと学習者の関係性に関わるもので、「ゲストの態度に親密さ、感謝を感じる」と記述した学習者は「ディスカッションは相互理解に役立った」と考えており、「ゲストの態度、発言にショック、自信喪失」と述べた学習者は「ディスカッションは相互理解に役立ったとは言えない」と考えていた。後者に含まれる学習者は「全体的な感想」でも「否定的な感想」を述べている。これらは、ディスカッション中のゲストとの関係性が学習者の情意や、相互理解に対する認識に大きな影響を及ぼしていることを示唆している。

5-3 全体像から見えるもの

言語学習に関する項目から、学習者が本活動を母語話者の日本語に触れ、授業で学んだことを試す機会としてとらえており、言語学習に対して様々な意識化がなされたことが明らかになった。また、異文化間コミュニケーションに関する項目からは、母語話者と話し合う経験が、様々な意見や文化背景の違いと共通点を知る一つの機会となったことが示された。一方、「ゲストと学習者」により、ゲストとの関係性やその場での経験が、学習者の認識に大きな影響を与えうることが示唆された。

6. 事例の検討

5節で示した項目の内、極端に異なる記述が現れた「ゲストと学習者」の関係性をより詳細にみるために、関連する二つの事例を取り上げる。「ゲストと学習者」は一つのクラス、二つのグループから出されたものであり、そこでの経験を反映している可能性が高い。

6-1 事例の特徴

事例をAグループ、Bグループとし、以下に、両グループのテーマ、参加者、学習者の記述を示す(表2)。両グループの「学習者の記述」の内、グループによる差異が際立つと思われる部分に下線を付した。

表2. A、Bグループの特徴

	Aグループ	Bグループ
テーマ	「日韓の違いと共通点」	「現代社会における結婚と家族」
参加者	学習者4名(20代女性3名, 50代女性1名, OPI上-下2名, 上-中2名) ゲスト3名(30代女性1名, 40代男性1名, 50代男性1名)	学習者3名(30代女性1名, 40代女性1名, 50代女性1名, OPI中-中1名, 中-上1 名, 不明1名) ゲスト2名(20代女性1名, 30代女性1名)

学 習 者 の 記 述	ゲストと学習者 「 <u>ゲストの態度，発言にショック，自信喪失(3)</u> 」「 <u>ディスカッションは相互理解に役立ったとは言えない(3)</u> 」	ゲストと学習者 「 <u>ゲストの態度に親密さ，感謝を感じる(2)</u> 」 「 <u>ディスカッションは相互理解に役立った(3)</u> 」
	日韓の違いと共通点 「 <u>共通点は思い浮かばない(1)</u> 」	日韓の違いと共通点 「 <u>似ている部分違う部分ある(2)</u> 」
	日本語 「 <u>ゲストの日本語が分からない(2)</u> 」「 <u>日本語バリエーション認識(1)</u> 」「 <u>(日本語が)できた部分に言及(1)</u> 」「 <u>不足点の認識(1)</u> 」「 <u>動機づけ強化(1)</u> 」「 <u>自分の日本語に必要な点を認識(1)</u> 」	日本語 「 <u>ゲストの日本語が分からない(1)</u> 」「 <u>日本語バリエーション認識(2)</u> 」「 <u>(日本語が)できた部分に言及(1)</u> 」「 <u>自己モニタリングの難しさ(1)</u> 」
	ディスカッション 「 <u>テーマの性質と話しやすさ(3)</u> 」「 <u>テーマへの知識・関心と話しやすさ(1)</u> 」「 <u>多様な意見(1)</u> 」 「 <u>(進行が)うまくいった(1)</u> 」「 <u>意見交換ができた(1)</u> 」「 <u>円滑な進行に必要な事項認識(1)</u> 」	ディスカッション 「 <u>テーマの性質と話しやすさ(2)</u> 」「 <u>意外な意見(1)</u> 」「 <u>意見の違う部分を互いに調節(1)</u> 」
	全体的な感想 「 <u>否定的な感想(1)</u> 」「 <u>肯定的な感想(1)</u> 」	全体的な感想 「 <u>肯定的な感想(2)</u> 」「 <u>時間が短くて残念(1)</u> 」

6 - 2 Aグループの事例

Aグループの参加者の内，学習者は学生と主婦で，意見を述べたり説明するのに十分な口頭能力（OPI上級）があった。また4人の内二人は一年程度日本に滞在した経験があった。一方，ゲストは全員日本人で，属性は語学留学生と職業人であった。

担当教師がAグループの席に着いた時，グループは日韓の違いについて話していた。やや緊迫した雰囲気の中で，韓国の教育熱に対する批判が述べられ，他の参加者がそれに対して擁護や説明を行っていた。ゲストの方が積極的に意見を出し，学習者の中では年配の学習者が最も多く発言していた。若い学習者は意見を求められると長く話すこともあるが，下を向いたり，黙り込んだりする様子が見られた。発言の回数や長さが年長者に偏っているようだったが，司会者役の学習者が調節していた。教師がこのグループにいたのは10分程度だが，ディスカッションへの参加は控えグループの様子を観察していた。ただし「日本は～」「韓国は～」といった一般化が過ぎると判断した場合には異なる例を紹介したり，情報が曖昧な際に補足を行ったりした。テーマは「日韓の違いと共通点」だったが，違いのみに焦点が当たり，日韓比較談義になっているきらいがあったため，共通点と，プリントで提示した「日韓でよくある誤解事例」について話してみることを司会に指示して席を立った。全体の報告では両国の共通点は主食が米で食事に箸を使うことのみで，主に違いについて話したとまとめられた。誤解事例について話す時間はなかったようである。

次の授業で活動を振り返った際，Aグループの学習者からは，その時に感じていた不満，疑問，困難点が出された。言語的なつまづき，相手の意見の言い方や表現にショックを受けたというもの，日本に関する発言内容に対する戸惑いなどがあるようだった。これに対して教師は，まず学習者から見た状況とその時に感じたことを話してもらい，次になぜそ

のような状況が起きたのか、その時参加者はそれぞれどういう状況にあったのかをクラス全体で考える時間を設けた。特にこの事例では、自国に対する批判的な意見とその表現に対する反応が強かったため、海外在住経験のある学習者に、外国に住むとその国がどのように見えるかを話してもらったり、困難を感じた時の対応についてクラスで考えたりした。

学習者の記述では、「いろいろな意見が出てきておもしろかった」「お互いに話したいことはうまく伝わった」と肯定的に捉える一方で、「参加者が強く自分の意見を言うと、話す勇気をなくしてしまう面もありました」「『(韓国)の道は)ごみばこ』と聞いて、頭が真っ白になっちゃって(略)実は少し失望までしました」のように、参加者の態度と関係性から情意的な影響を強く受けているものも見られた。また、相互理解についても「そんな効果があるとは思われない」「お互い少し批判的な発言もあったので、相互理解がよくできたかについては微妙なところもあった」と感じていた。

一方、言語学習については、年齢や出身地域の異なる母語話者の日本語に触れて、バリエーションを知った、ゲストの日本語に分からない部分があった、敬語はうまく使えたなどがあった。また、自分の日本語の不足点を明確に認識し、「もっと日本語を勉強して反撃できるように自分を鍛えよう！」と学習の動機づけを強化している様子が見られた。

ゲストのメールでの感想には「文化の違いというテーマは批判につながりやすい側面があるので注意が必要」という指摘があった。その他に学習者が感じていたような葛藤に具体的に言及する記述はなかったが、韓国生活でのストレスや韓国に対して批判的な視点を持っていることへの言及が一部あった。

6-3 Bグループの事例

Bグループの学習者は、全員が主婦で、日常会話や短い文章での受け答えは十分できるが、自分の意見を整理して述べたり、詳しい説明をするには困難を感じるレベル(OPI中級)であり、滞日経験のある人はいなかった。ゲストは全員日本人で、語学留学生であった。

Bグループは一人のゲストが「現代社会における結婚と家族」というテーマに関して、韓国の対人関係や家族関係についての不安を打ち明けたことから、学習者が説明を試み、ゲストを励ます様子が見られた。このグループでは、教師は席に着いて観察するのみで、特に介入はしなかった。振り返りの時間にも、「和気藹々とした雰囲気、短いながら様々な内容を話せた」と満足感が語られた。

学習者の記述では「日韓の違いと共通点」について、「パラサイトシングルについては、(ゲストは)就職が決まれば独立するのが当然だといって、韓国と少し違いがあった。(略)結婚してから夫の親との関係に負担感を持っているのは韓国と同じ現象だった」と、類似点と相違点の両方を発見している。また、「気になっていた(心配していた、筆者補足)ゲストが韓国の慣わしとかいろいろなものについて理解できてよかったです。国は違いますが、大体似ていて、『話』ということ一つだけですぐ親しくなるなんて、人見知りをする私には新しい経験でした」こんな機会ができて嬉しい。初めは気まずかったが、すぐ和気藹々になった。(略)ゲストとの意見交換はお互いの理解に役に立ったと思う。(略)両国が本当に近くなるためには、韓国人と日本人、個人個人が話し合える機会を持つのが大事だと思った」のように、ゲストに親しみを感じており、ディスカッションは相互理解に役立ったと考えていた。また、「意見はちょっと違いました。自分のことは自分が解決するのが当

たり前ですが、事情によっては親に助けをもらうこともあると意見を合わせました」と意見の違いを調節する過程があったことを記している。

7. 考察

同じ設定、同じ教師のインストラクションの下で行われた二つの事例が、異なった結果になったのはなぜだろうか。以下に、考えられる主な要因と留意点を述べる。また、それに基づいて改善した実践についても触れたい。

語学力

口頭能力だけを見ると、BグループよりもAグループの方が全体的に高かったが、共にゲストの日本語に分からない部分があり、自分の日本語の不足点を感じていた。BグループはOPIの中級の学習者だったが、意見交換ができたという満足感を持っていた。OPIの中級 - 中以上なら、日常的な話題について、複雑でない文を用いて自分の意見を伝えることはできる。Bグループは調和的な雰囲気の中で、学習者のよく知っている話題を主に話していたため、十分会話についていくことができたと思われる。一方AグループはOPIの上級の学習者であり、自分の考えを詳しく話すことができるが、論理的に反論するのは難しい。今回の事例では、相手の意見に対して自分の意見を論理的に話したり反論したりする場面があったために困難が増し、結果的に不足点を強く感じたようである。それが結果的に日本語学習の動機付け強化や身につけるべきスキルの意識化につながっている。

このことは、OPI中 - 中以上ならば、口頭能力の差はディスカッション参加を阻害する決定的な要因にはならないこと、一方OPI上級でも、ディスカッションの内容や話の方向性によっては、学習者が言語的な負荷を強く感じることを示している。

テーマに関連した要因

Aグループの学習者の記述とゲストからの感想に、テーマに難しさを感じたというものがあった。しかし前年度は、同じ「日韓の違いと共通点」というテーマでも、相手の考え方や習慣について新たな発見ができた、理解が深まったという例があった。このためテーマ自体が問題というよりは、意見の言い方や相手文化への態度に要因があったのではないかと考える。また、今回のグループは表層的な現象の違いを主に話し、具体的な事例を話す時間が残らなかったため、内容が観念的になり、単純な比較論法に陥った可能性がある。

今回の活動では、活動に相互理解という趣旨があることは説明したが、具体的な例は出さなかった。今後の改善点としては、活動開始前に約束事として「違いを尊重する態度」を具体的に明示し、注意すべき発言や態度などを確認する必要がある。

教室を取り巻く社会背景

日本語教室も、社会的な環境に影響を受けている。海外での生活は様々なストレスがあり、特に韓国の場合、歴史認識問題などが大きな話題になると、在韓日本人は反日感情を肌で感じざるを得ない。ゲストの言語的な負荷や異文化適応の状態などによっては、当該国に感じている不満や批判を母語で話せる場で勢いよく述べることもありうる。現実的に参加者全員の状態を教師が把握することは難しいが、教室の外部から参加者を招く以上、その時々々の社会情勢や参加者の様子をよく観察し、不測の事態を予測しておく必要がある。異文化間コミュニケーションの特徴

同文化内でも、ミスコミュニケーションは頻繁に起きている。まして、異文化を背景と

する者同士が集まった場合、発言者の意図と聞き手の解釈がずれることは十分にありうる。また学習者、ゲストを問わず、ステレオタイプや偏見が発言に出た場合には、相手に不快感を与えることもあるだろう。教師は異文化間コミュニケーションにおけるマナーを確認し、不快感や葛藤を感じた参加者がいた場合は適切な対応をする必要がある。今回は次の回の授業で感じたことを話し、共に考えるという対応を取ったが、果たしてそれで十分であったかは今後の検討事項である。

参加者間の関係性

二つの事例で、最も異なっていたのは参加者間の関係性であった。Bグループでは、相談をする、相談を受けるという近い関係性が生まれ、参加者間で親密さが共有されていた。親密さは信頼感、安心感、自己開示につながる重要な要素であり、互いに「理解できた」という感覚にも深く関係していると思われる。一方Aグループでは、批判対説明、擁護といった構図があり、議論の中で「人」という属性が前面に出ていた。また、参加者の属性を見るとゲストに年配の男性2名、学習者に若い女性3名が含まれていた。上下関係の厳しい韓国社会では、若い女性が年配の男性の意見に反対することが余り良しとされない文化的規範があることから、反対意見が述べにくかった可能性も考えられる。

複数の文化背景を持つ人々が集まる場で、参加者の国や文化的属性が目立つのは自然な現象だが、出身文化だけを軸にディスカッションが展開すると関係性が固定してしまう恐れがある。それを避けるためには、参加者の多様な側面を引き出せるような工夫が求められる。具体的には、ゲストと学習者の継続的なやり取りを事前、事後に設定してお互いを知る機会を作る、自己紹介にアクティビティを取り入れて参加者の多様な面が見られるよう工夫する、ディスカッションに入る前に十分なアイスブレイキングを行うなどがあるだろう。また、ゲストと学習者の性別や年齢、属性などにも注意し、できるだけ気負わずに意見が言えるような雰囲気作りを教師は心がけるべきであろう。

その後の実践にて

上記の反省点を踏まえ、2006年度の実践では、以下の二点について改善を試みた。一点目は、ディスカッションに関するゲストへの連絡を学習者にさせるという点である。ゲストと学習者が事前に接触を持つことにより、当日は両者に安心感が生まれたようであった。二点目は、アイスブレイキングとして「自分の好きなもの、おすすめを紹介する」という活動を行ったことである。活動後クラス全体が和やかで楽しい雰囲気になり、授業の後の感想には「グループのメンバーに親しみを持って、ディスカッション終了後も『 が好きな さん』と名前を覚えることができた。というコメントがあった。

参加者間の関係性の構築を支える実践を行うためには、言語教育の知識だけでは不十分である。今後の日本語教師には、異文化間コミュニケーションの知見に基づいた実践を展開する力が求められていると考えられる。

7. おわりに

本研究では、母語話者との交流を取り入れたディスカッションの実践を、学習者の記述と事例分析によって振り返った。学習者の記述では、本活動を通して言語学習に関する様々な意識化が行われ、母語話者と話し合う経験が、様々な意見や文化背景の違いと共通点を知る一つの機会となったことが示された。

事例分析では二つの事例を検討した。両事例が、相互理解に対する解釈に対照的な結果を示した要因として、テーマに関連した要因、教室を取り巻く社会背景、異文化間コミュニケーションの特徴、参加者間の関係性が挙げられた。今後教室活動を設定する際に、これらの要因を十分に考慮に入れるべきだろう。また、予想外の事態への対応として、教師の適切な介入、異文化間コミュニケーションの知見を踏まえた活動設計を行う必要がある。

最後に、本研究では学習者を中心として実践を振り返ってきたが、ゲストが学習者との交流から何を学んでいるのかという観点も重要である。ゲストの来訪はコース全体の一部分であったとしても、学習者とゲスト、双方の学びを意図してデザインを行い、その結果を検証していくべきであろう。

参考文献

- (1) 国際交流基金(2005)日本語教育国別情報 韓国
http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2005/korea
- (2) 外務省(2006)『平成17年の海外在留邦人数調査統計』
- (3) 泉千春(2004)「大学の授業におけるインタビュープロジェクトの導入の試み」、『在韓日本語講師研究会活動報告集』vol.7 2003年度, 在韓日本語講師研究会事務局, pp.29-32
- (4) 加賀美常美代(1997)「日本語教育場面における異文化間コンフリクトの原因帰属 - 日本語教師とアジア系留学生との認知差」、『異文化間教育』11号, pp.91-109, アカデミア出版会
- (5) 国際交流基金(2003)『海外の日本語教育の現状 = 日本語教育機関調査・2003年 = 概要』, 凡人社
- (6) 澤邊裕子・金姫謙(2005)「韓国における日本語母語話者参加の実態とその意義」、『国際交流基金 日本語教育紀要』第1号, pp.115-129, 国際交流基金
- (7) 田中望・斉藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際』, 大修館書店
- (8) トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」、『世界の日本語教育』第7号, pp.17-29
- (9) トムソン木下千尋・舩見蘇弘美(1999)「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者 - その問題点と教師の役割 - 」、『世界の日本語教育』第9号, pp.15-28
- (10) 峯崎知子・岩井朝乃(2006a)「OPIの基準を用いた上級学習者のための会話授業の実践」、『韓国日本學會(KAJA)第72回學術大會 Proceedings』, pp.116-120
- (11) (2006b)「OPIの基準を用いた教室活動の検討 - 上級学習者の口頭能力向上を目指して - 」、『日本語學 4 日本語教育』, pp.35-66,