

ビジターセッションで学習者と日本人協力者は本当に「話せた」か

Did learners and Japanese visitors really "talk" during a visitor-session?

田中綾乃 (パリ第七大学東洋言語文化学科)

Tanaka Ayano (Universite Paris 7)

【要旨】

本稿では、ビジターセッションで学習者と日本人協力者が、「日本語学習者」と「日本人協力者」というその場の第一義的屬性によって会話をするか、その属性にとらわれずに会話をするかで、この2者間の会話のモードが、学習モードと自己表現モードの間でシフトすると定義し、それに従って、筆者が行ったビジターセッション内の会話を分析する。さらに、自由なディスカッション中のやりとりにおいても、事前に意図したような自己表現モードは起こりにくかったことを示す。

In this paper I examine the talk which took place in a class visitor-session.

Learners of Japanese and Japanese visitors were invited to a visitor-session to interact by talking to one another; their respective attributes being "language learner" (who is not Japanese and does not have Japanese culture, etc) and "Japanese native speaker". They did not completely succeed in achieving 'real talk', and their talk was often pedagogic in style.

【キーワード】 ビジターセッション, 日本語学習者 日本人協力者間の会話, 第一義的屬性, 学習モード, 自己表現モード

1. はじめに

細川(2005)で改めて提案されている実践研究の立場⁽¹⁾から、本稿では、筆者が企画し実施した1つのビジターセッション⁽²⁾を振り返り、その改善のための考察を行う。

筆者が実施した他のビジターセッションから見てきた、学習者、日本人協力者(以下、協力者)、教師の不満を改善し、この3者の満足に近づけるということが、この実践の狙いであった。

その方法として、具体的には、ビジターセッション中の会話の主な担い手である学習者と協力者間での会話を2つに区別し実現させようとしていた。1つ目は、この2者のコミュニケーションを重視する「話す」である(以下、TALK1)。2つ目は、言語面での学習を重視するカリキュラムに基づいて日々授業を進める教師の志向する「話す」で、学習項目に注目するというものであった(以下、TALK2)。また、後者では、教師が進行役をすることで、体系的に行われることを目指していた。そして、実践直後の振り返りの段階では、良い成果が得られたため改善できたと結論付けていた。

本稿では、まず以上の実践を概観する。次に、先行研究を援用し、実践で目指したTALK1とTALK2を再定義し、それらが実践内で実現していたかどうかを分析する。最後に、学習者と協力者が本当の意味で話すTALK1を生起させるためには、両者が自分自身と相手をどのような属性で捉えているかに注目する必要がある、そのための仕掛けも大切であるとい

うことを示す。

2. 実践の概要

日本語教育において多くのリソースが取り入れられている現在、ビジターセッションは、教室における人的リソースの活用法の1つとして実施され、テーマに関するディスカッションや、学習項目の実践、作文のブレン・ストーミングなど、内容もさまざまである。

「学習者の日本語使用はセッション中だけに限らず、お知らせのメモ、確認の電話、校門、駐車場からの案内、見送り、お礼の手紙と、広範囲に互る(トムソン 1997:24)」が、教室の外から招かれたビジターである協力者を相手に、学習者が接触場面でどのように日本語を使用して話すかが焦点となることが多い。

筆者もこれまでにビジターセッションを実施してきたが、言語面での学習に重点を置いて話すことを目的とするものがほとんどであった。そのようなビジターセッションでも、学習者・協力者・教師の3者それぞれが基本的にはよい感想を持つが、事後のアンケートなどでは不満のコメントも受けていたことが、この実践に至ったきっかけであった。

表1の学習者と協力者の不満を解消するため、ビジターセッションで行うことをすべて学習者と協力者の2者の交流やコミュニケーションだけに当てるとしても、カリキュラムの面を考えると、言語面の体系的な学習にも重点を置きたい教師には不満が残ってしまう。

そこで、ビジターセッションの参加者である学習者、協力者、教師3者の満足のために、セッション中で行う活動を大きく2つの目的で分け、敢えて教師主導のタスクを入れるという内容のビジターセッションを企画、実施した。

【表1：ビジターセッションに際しての期待と不満⁽³⁾】

	学習者	協力者	教師
期待	ビジターと交流したい。日本語の実践会話をしたい。	学習者の日本語学習に協力したい。学習者と交流したい。	学習者に言語面の体系的な実践をさせ学習の成果や不足を実感させたい。
不満	話す時間が短かった。教師は「たくさん話しましょう」と言うが練習の時間がほとんどだった。		互いの発話の理解に精一杯で、体系だった学習からは程遠い。
原因 「話す」: 学習者と協力者にとっての「話す」は個人間の意思の疎通であるのに対し、教師にとっての「話す」は既習表現の実践などが優先的である。			
原因 「学習」: 教師は学習者 協力者間でなされる自然発生的な言語表現の学習に気づきにくい。または、それらが意図するところでないために教師は学習と認めていない。			

【メインタスク】学習者と協力者にとっての「話す」である TALK1 の実現が目的。学習者 協力者間の相互理解を重視する。テーマは学習者が選び、基本的に教師は介入しない。

【挿入タスク】教師にとっての「話す」である TALK2 の実現が目的。学習の一環として話す。学習者・協力者・教師の3者が関わるものとし、教師が進めることで体系的に行う。

実践の概要を以下に示す。

- (1) 実施日：2006年2月10日（金）、グループA、B、各90分（共に内容は同じ。）
- (2) クラス：パリ第7大学日本語専攻3年生後期会話クラス（通年。前後期全24回）
- (3) 学習者のレベル：中級（ごく一部、日本留学経験者など上級の学習者を含む。）
- (4) 協力者：パリ市内や近郊在住の日本語母語話者ボランティア24名。
- (5) 参加者内訳（学習者、協力者の順）：グループA 11名、10名、グループB 29名、13名。担当教師はどちらも筆者1名。
- (6) ビジターセッション内活動（内容；目的；形式）：
 - 活動 自己紹介；アイスブレイキング；学習者と協力者は1対1、または、2対1
 - 活動（挿入タスク）敬語に関する学習；本や教師の説明だけでは学べない敬語の側面（使用効果や誤用の際の反応など）を協力者から学習する。敬語の簡単な実践。；学習者と協力者計5、6名の小グループ形式
 - 活動（メインタスク）日本人を対象に調査を行うプロジェクトワークに関するディスカッション；既に3～4名に分かれてテーマを決めて取り組んでいた学習者が、調査に際して考えておきたいことを、協力者と話し合う。尚、活動 で扱った敬語は、調査の一環で行うことになっていた日本人対象の街頭アンケート実施の際に必要なだと思いい、扱うことにした。；活動 と同じ
- (7) 手順： は、当日までに既に2回に亙り、調査に向けての学習と平行して行っていた敬語に関する学習の最終回であった。前の回に宿題として配布しておいた敬語に関する質問票に対し、これまでの知識から解答を出した状態で学習者には臨んでもらい、協力者に対して質問させた。質問票には、よくある敬語の誤用など、それを耳にした際に日本語母語話者の間で一般に同様の反応が見られるものと、敬語の特性から、男女差や世代差、最終的には個人差が出るようなものを含めた。当日は、教師は学習者に敬語の実践をしてみるよう指示しなかったが、前の回でできれば実践するよう伝えていた。各グループでの質疑応答の後、教師の司会で全体フィードバックを行った。教師は、学習者にとっては復習となるような説明を加えながら、また同時に協力者の反応を学習者に生で見てもらえるように注意しながら、これを行った。協力者には、予告なしで教師がその場で指名し、教師と簡単なロールプレイをしてもらった。 は、各グループの進度によって主体的に進めてもらい、教師は適宜その補助を行った。
- (8) 成果（事後アンケートと教師の内省より）： では、敬語に関して、学習者、協力者共に多くのことを学んでいた。学習者は意識して敬語を使用していた。 は、相互理解の場として非常に有効に作用していた。調査のテーマに関しても進展が見られた。

3. ビジターセッションにおける学習者と協力者の会話

本節では、先行研究を援用し、TALK1、TALK2を再定義する。

ビジターセッションは、普通、カリキュラムの中に組み込まれて実施されるため、普段の教室活動の延長であると言える。従って、ビジターセッションにおけるメイン参加者である学習者と協力者の間の会話は、普段の教室活動の参加者である学習者と教師の間に起こる会話と同様に考えられる。そこで、ビジターセッションで目指したTALK1、TALK2を再

定義する前に、まずは、普段の教室活動での会話に関する先行研究を概観する。

普段の教室活動における会話に関する先行研究には、大きく二つの立場がある。組織内で事前的に固定化されたものと見る立場 (Seedhouse1996 他) と、変動的であるとする立場 (Gil2002、嶋津 2003) である。

前者は、教室という場はそもそも institutional であるということが大前提とし、学習者のいかなる発言にも教師からの評価が入ること、教師の発話は学習者にとっては学習の対象であること、学習者同士の会話も必ずどこかで教師によって導かれていることなどを指摘し、教室活動におけるすべての会話は教育目的となり、本当の意味での自然な会話は成立しないとする。

後者によれば、教室内でも、教師と学習者が「話者」として行う「自己表現的な会話」(嶋津 2003) が生起する。そして、教師と学習者の間の会話には、pedagogic mode、natural mode という2つの相補的なモードがあり、pedagogic mode での会話は、教育目的、すなわち、言語面の学習が目的のもので、natural mode での会話は、本物の会話であるとされる (Gil2002)。

外国語学習を行う教室活動における会話は、一様に学習目的なのではなく、授業の中で刻々と変わる状況によって変化するものでもあるということである。つまり、総体としては言語学習を目的とするが、その実際に目を向けると、言語学習目的ではない「話者」同士の本物の会話も現れるホリスティックなものであると考えられる。

では、会話のモードをシフトさせる鍵となるのは何か。それは、教室の参加者がどのように自分自身や他の参加者の属性を捉えて話すかであると考えられる。学習者 A が、教師を [教授者] や [評価者] などといった下位属性を持つ [教師] という属性で捉えている時は、自分自身は学習者となり、逆に、学習者 A が自分を [学習者] という属性で捉えずに、他にもさまざまな属性を持つ A という人間としてふるまう時は、相手である教師も、教師というよりも、教師以外の属性を持つ個人としてふるまう⁽⁴⁾。このように、[教師] や [学習者] という教室における第一義的な属性からそれ以外の属性へと自分と相手の捉え方をシフトさせて話すことで、話者として行う自己表現的な本物の会話が、教室活動の中でも生起するのだと考えられる。

しかし、なぜ第一義的属性で捉えずに話すことが、本物の会話につながるのだろうか。学習者も教師も、[学習者][教師] という属性のみで存在しているわけではなく、実際には他に多様な属性を持つ。[未婚者][アルバイト店員] といった変化する属性もある。すなわち、第一義的属性ではなく相手の持つ他の属性を意識して話すことは、より相手の現実によくことなのである。よって、互いを第一義的属性で捉えずに話すことは、この属性を持つ者として期待される固定的な会話を脱することであり、本物の会話をするにつながるのだと言える。

以上から、本稿では次のように考える。

【表2：教室活動における会話のモードとスタンス】

	第一義的属性 +	第一義的属性 -
自分と相手の 捉え方	教師	話者
	学習者	話者
会話のモード	学習 ←————→	自己表現
会話の目的	学習 ←————→	学習以外

外国語学習を行う教室では、教師と学習者がそれぞれ [教師] [学習者] という教室での第一義的属性で自らと相手を見ている学習モードでは、この2者の中で学習志向の会話となされる。一方、教師も学習者も、この第一義的属性を排除してお互いを捉えている時は自己表現モードとなり、そこでは、参加者それぞれが話者として個人の考え等を伝達し合うことが目的の本物の会話となされる。学習者間も然りである。

では、ビジターセッションでの学習者と協力者の会話はどうか。同じく教室活動であるということから、表2と概ね同じ内容でまとめられると考えられるが、学習者と協力者がお互いを捉える際の第一義的属性は何であろうか。

ビジターセッションは、普通、日本語の学習の一環として行われるため、協力者たちには、第一義的に [日本語母語話者] という属性とそれに準ずる行為が期待されていると考えられる。また、筆者が学習者と協力者に対して行ったアンケートでは、両者共に相手の文化にも興味を示していた。よって、互いに異なる文化を持つという点も考慮すべきだろう。加えて、協力者たちを [日本文化を持つ者] という下位属性を持つ [日本語母語話者] という属性で捉え、日本語学習のリソースとして学習者に活用させた実践の報告も多い (ニュースプニー1991、トムソン 1997 他) ことから、協力者に関しては、[+ 日本文化] を下位属性とする [日本語母語話者] という属性が第一義的であると言える。学習者に関しては、[- 日本文化] を下位属性とする [日本語学習者] という属性が第一義的に捉えられていると言える。ビジターセッションにおける学習者 協力者間の会話では、日本人ではない⁽⁵⁾ [日本語学習者] や、日本文化をバックに持つ [日本語母語話者] という属性でお互いを見ている場合は、日本語やその他日本に関する学習が目的の学習モードとなり、逆に、そのような属性を外してお互いを捉える際の会話は自己表現モードの会話となって本当の意味での会話が成立する。そこではお互いの実際の生活におけるさまざまな顔が見えてくる⁽⁶⁾。

加えて重要なのが、学習者と協力者は一対一の同格者であるという点である。トムソン・榎見蘇 (1999) で述べられているように、[評価者] という下位属性を持ち、学習者と個と個で向き合うことが少ない教師とは対比的に、協力者は学習者と対等である。従って、協力者は教師とは異なるため、会話のモードのシフトに関しては、普段の教室での教師と学習者の会話とは異なり、学習者と協力者のどちらからも対等に、より自由に行うことができる⁽⁷⁾。

以上は、表3のようにまとめられ、TALK1、TALK2 は、次のように再定義される。

TALK1 : 学習者と協力者が共に [日本語学習者] [日本語母語話者] という第一義的属性で相手を見ずに、話者として自分と相手を捉え、日本語の学習を目的とはしない自己表

現モードでの会話。

TALK2：学習者と協力が者が [日本語学習者][日本語母語話者] という第一義的属性で自分と相手を見、日本語学習者、日本語母語話者協力が者として捉え、日本語の学習を目的とする学習モードでの会話。

【表3：ビジターセッションにおける会話のモードとスタンス】

	第一義的属性 +	第一義的属性 -
自分と相手の 捉え方	日本語学習者	話者
	日本語母語話者協力が者	話者
会話のモード	学習 ←————→	自己表現
会話の目的	学習 ←————→	学習以外
会話の種類	TALK2 ←————→	TALK1

4. 実践の考察

学習者と協力が者をそれぞれ対象にして筆者が行った事後アンケートの回答と筆者の内省を取り上げ、実践内で行ったメインタスクと挿入タスクでの会話を分析し、3.で再定義した TALK1、TALK2 が実現していたかどうかを考察する。尚、アンケートはどちらも記述で、学習者とはその後面接での調査を行った。協力が者には E メールを用いた。

4-1 メインタスク：TALK1 の実現

メインタスクは、学習者と協力が者が共に [日本語学習者][日本語母語話者] というビジターセッションにおける第一義的属性で相手を見ずに、話者として自分と相手を捉えて行う自己表現モードでの会話を実現させることが目的であったが、実際はどうだったのだろうか。

筆者が行った事後の E メールでのアンケートでは、「学習者の話したいという強い意志が伝わってきた」という記述が協力が者から多く得られたが、実際、学習者も協力が者も実生き生きと話していた。さらに、以下のようなコメントも得られた。

ある協力が者の回答：

「私がいたグループの3人は日本語が凄く上手だったので、思っていた以上にナチュラルにいろいろな話しができ驚きました。(中略)楽しかったです。」

しかし、これは、机間巡視していた筆者の内省によれば、テーマから離れた時の会話を指しており、そこで起こった自己表現モードでの会話が「楽しかった」のである。このグループのテーマは日本の自然災害で、たまたま協力が者が阪神大震災被災者だったことからテーマに沿った話が続いていたが、その後、協力が者が神戸出身ということで、神戸の話、さらに個人的な話へと発展していた。また、日本語能力のレベルによっても、自己表現モードの出現比率が高かったり低かったりした可能性も、この回答からは考えられる。

本稿でこれまで見て来たように、再定義後の TALK1 を実現させるには、学習者と協力が者

が共に[日本語学習者][日本語母語話者]という第一義的属性で自分と相手を見るのではなく、そこから離れて話者として互いを捉える必要があった。それは、多くの属性を持つ個人として相手を捉える、すなわち、[日本語学習者][日本語母語話者]を、相手の持つ属性の1つとして見る必要があるということであり、自己表現的発話が終始繰り広げられる活動を行わなければならなかったということである。しかし、実際は、このタスクで行うことを、それまで授業で取り組んでいたプロジェクトワークにおける自分たちのグループのテーマに関することであれば何でもよい、としていたため、内容もプレインタビューからテーマそのものに関してなど多岐に亙ったとはいえ、結局はこのような制限があったことから、互いに[日本語学習者][日本語母語話者]という属性を外して対峙することがなかった可能性があり、筆者が当初このタスクの目的としていた学習者と協力者のコミュニケーションは、「日本語学習者」と「日本語母語話者」としてのコミュニケーションで、「話者」としてではなかったということになる。よって、終始自己表現モードであったとは言えず、本当の意味での会話が完全に実現したとは言えないということになる。

4-2 挿入タスク：TALK2の実現

次に、挿入タスクでの「話す」、つまり TALK2 であるが、この活動の目的は、日本語母語話者を活用した言語面の学習を基本としながら話すことであった。質問票なども用意され、流れも教師がつくっていた。さらに、敬語の使用に個人差があることが生のやりとりから学習者に伝わることを教師は期待していた。

筆者の内省：

あるグループで、協力者の1人(20代男性)が、友達同士でも非常に丁寧な敬語をつかい合うという発言をした。

いわゆる典型的な敬語使用から逸脱した使用を提示したこの協力者に対し、同じグループの他の協力者からは驚きの反応が起こっていたが、学習者も協力者も日本語の使用のある側面を見たということであり、学習モードの会話であったと言える。まさに教師の意図していたことであり、実践は成功したかに見える。しかし、この発言に起因して、その後、このグループ内の他の協力者たちが、日本で仕事をしていた頃のエピソードや自分が友人と話す際の例を挙げるなど、自分の場合について語り出し、話題はさらに個人的なことへと発展していった。会話のモードもそれに従って自己表現モードに徐々に推移していったと言え、学習モードを基本としていたこのような活動であっても自己表現モードの会話も可能であったということが言える。このことから、逆に、教師の意図していた「話す」である TALK2 は終始実現していたとは言えなかったことになる。

ある学習者の回答：「日本人もやっぱり敬語は使わない。」

このコメントから、レベルによって、話の内容よりも言語面へ注意が向けられることがわかる。学習者の日本語能力が低い場合は、学習者も協力者も、相手に伝えることに終始することになり、結果、お互いの日本語に注目する学習モードになっていたということである。

ある。学習者対象のアンケートでは、他に「(敬語は)難しくて使えなかった。」というコメントも得られたが、やはり、このタスクでの会話は、あくまで、日本語母語話者を相手に、学習者が自分の話す日本語が通じるかどうかを試すという練習として行われていたと考えられる。

ある協力者の回答：

「なぜ日本には敬語が存在するのか」といった質問には戸惑ってしまいました。そして彼らの言語を超えた興味に感心させられました。その問いに彼らが理解できるような返答ができなかったことは残念ですが、自分自身でもそのことについて考える機会を与えてもらって、私にとっても大変有意義でした。」

学習者のほうは、この協力者を日本文化を持つ[日本語母語話者]という属性で捉え、この質問を投げかけた。一方の協力者は、学習者の[日本語学習者]としての属性と、自らの[日本語母語話者]という属性を再認識している。

以上から、挿入タスクでは概ね TALK2 が実現していたが、TALK1 も生起していたと結論付けられる。

4-3 本当に「話す」ためには？

以上、4-1 では、相手を[日本語学習者][日本語母語話者]という第一義的な属性を重視してとらえている限り、ビジターセッションでテーマについて自由に話すという場合でも、自己表現モードでの会話は実現しないということを見た。4-2 では、逆に、終始学習モードと思われる場合でも、自己表現モードの会話が起こることを見た。

実践のデザインの段階では、それまでの学習者や協力者の「もっと話したかった」を、この2者間のコミュニケーションを希望しているのだと短絡的に判断し、セッションの中でそのような時間を取り、さらに教師にとっての「話す」である言語面の学習を目的として話す時間も取れば、それで3者の満足に近づけると筆者は考えていた。

しかし、本稿での分析から、メインタスク、挿入タスクの時間を通して、それぞれで意図されていた TALK1 と TALK2 が常にも実現されていたとは言えなかったという結果が得られた。また、学習者の選んだ自由なテーマについての話し合いであっても、学習者と協力者には、本当に「話した」とは感じられていなかった可能性があることがわかった。

TALK1 と TALK2 の達成の鍵は第一義的属性をどう捕らえるかである。TALK1 の生起を目指す場合は、より第一義的属性を意識させない工夫をする必要があり、また、TALK2 の生起を目指す場合は、より第一義的属性を意識させる必要があるということである。

教室という場では、教育目的である TALK2 は比較的生起しやすいはずであるが、TALK2 を実現するにはどうすればよいだろうか。本稿での考察から、「第一義的属性の見方を変える仕掛けをする」ことが肝要であると言えるが、以下のどちらかが必要であろう。

経過：最初に見える相手の固定的な属性や、その場で求められている属性以外の属性を、時間をかけて発見していく。

見方の切り替え：相手の捉え方を一義的ではなく多角的に捉え方を切り替える。

の実現のためには、セッションの時間を延ばすことが有効であろう。また、1 回のみならず継続的に出会うことで、徐々に自分と相手を捉える際の属性を増やしていくことも考えられる。ただし、マンネリ化が想定されるため、その対策も考える必要があるかもしれない。

の実現には、[日本語学習者]や[日本語母語話者]という属性も参加者の持つ他の多くの属性のうちの一つであるというように、学習者にも協力者にも思わせるようなセッティングを整える、つまり出会い方を変えるのもよいと思われる。例えば、事前に互いのプロフィールを参照するという作業を行い、第一義属性以外の属性を知ってから臨む。そうすれば、日本語がクローズアップされる前に、例えば「犬好き」という属性で話が弾み、「日本語は何年勉強されているんですか。」や「どうして日本語を勉強しているんですか。」といった質問ではなく、「どんな犬が好きですか。」「犬を連れて行けるカフェを教えてくださいませんか。」といった質問が交わされる可能性が期待できる。また、プロフィールに、敢えて載せない意外な一面というものを残しておき、それを当日披露できるような内容にする、なども考えられる。他に、学習者 A と協力者 B のペアで話した後、そのようなペアをいくつか組み合わせ、複数で話すようにすると、一対一での様子とグルーptークでの振舞いの違いが見えたり、A さん B さんペアという新しい属性が加わったりすることから、捉え方の切り替えが起こる可能性が考えられる。

いずれにしても自分と相手を画一的に捉えるのでは、会話のモードは変わらないだろう。分析からは、上級になるほど自己表現モードに入りやすいとも考えられるが、実際は属性の捉え方次第で学習モードに終始することも大いに考えられる。逆に学習者が初級の場合の会話でも、以上のような方法で自己表現モードを持続させられるだろう。また、本稿では、参加者の第一義的属性をどう認識しながら話すかで会話のモードが変化するとしたが、ビジターセッションの後に学習者と協力者が教室の外へ行って話したとしても、両者がビジターセッションでの第一次的属性で相手を捉えている場合は、自己表現モードでの会話の実現しない可能性が想定される。

5. おわりに

本稿では、ビジターセッションにおける学習者 協力者間の会話をめぐり、「話す」という行為に注目し、筆者が行った実践を考察した。さらに、本当の意味での「話す」はビジターセッションでも実際は終始起きるわけではないということを見、それを実現させるための方法を提案した。第一義的属性の捉え方によって、会話のモードは、学習モードと自己表現モードの間をシフトする。参加者の性格やこれまでの学習環境などによる個人差を加味しても、教師による仕掛けで、モードを調節することが可能であると言える。これは、教師にとってこれまでは感覚的であった TALK1 と TALK2 の実現が、ある程度客観的に捉えられるということである。

参考文献

- (1) 石黒広昭 (2004)「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120号 1-12

- (2) 梶原綾乃 (2003) 「留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践」 『日本語教育』 117 号 93-102
- (3) 駒田朋子・山田真理・長谷部亜子 (2005) 「ビジター・セッションの有効性 実際場面でのインターアクションを学ぶ」 『2005 年度実践研究フォーラム予稿集』 146-149
- (4) ファン, サウクエン (2005) 「開かれた日本語教室 ビジター・セッションと外語大のグローバルゼーション」 『外語大における多文化共生: 留学生支援の実践研究』 神田外国語大学 電子媒体 2006 年 3 月参照
- (5) 嶋津百代 (2003) 「クラスルームアイデンティティーの共構築 教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス」 『日本語教育』 119 号 11-20
- (6) 田中綾乃 (2006) 「ビジターセッションの活用法 学習者・ビジター・教師の満足を目指して」 『2006 年度 実践研究フォーラム予稿集』 日本語教育学会 85-88
- (7) 高崎三千代・古川嘉子 (2000) 「ビジターセッションにおけるロールプレイの効果」 『日本語国際センター紀要』 第 10 号 2006 年 3 月参照
- (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 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 15-28
- (10) ネウストプニー, J.V. (1991) 「新しい日本語教育のために」 『世界の日本語教育』 第 1 号 1-14
- (11) パンダ, ナビン (2005) 「ビジターセッションの効果と日本人協力者の役割 MOSAI 日本語学院におけるアンケートの分析から」 電子媒体 2006 年 5 月参照
- (12) 細川英雄 (2005) 「実践研究とは何か 「私はどのような教室をめざすのか」という問い」 『日本語教育』 126 号 4-14
- (13) 山下隆史 (2005) 「授業の中の相互行為を理解する」 『文化と歴史の中の学習と学習者』 第 6 章 124-143 凡人社
- (14) Drew, P. and Heritage, J. eds (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (15) Gil, G. (2002). Two complementary modes of foreign language classroom interaction. *ELT Journal*, 56 (3), 273-279.
- (16) Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work, *ELT Journal*, 41 (2), 136-145.
- (17) Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities, *ELT Journal*, 50 (1), 16-24.

注

- (1) いわゆる研究成果の応用ではなく、日々の教室活動そのものを実践と呼び、それを意識的に振り返り、改善を目指して創意工夫するサイクルの連続体を「実践研究」とする立場。
- (2) 実践は、「2006 年度日本語教育学会実践研究フォーラム・ラウンド E ウチとソトをつなぐ教室活動のためのリソースのデザイン」で発表したものである。

- (3) 不満の内容は、本実践以外のビジターセッションの前後に、学習者と協力者に対して筆者が行ったアンケートや簡単な口頭調査の結果に加え、筆者の同僚、教師仲間との談話内容を元にまとめたものである。
- (4) 例えば方言の話題になれば、関西出身の教師は「教師」としてというよりも、「関西方言話者」として学習者に見做され、ふるまうであろう。
- (5) この実践とは異なるクラスでのビジターセッションに際し、両親が日本人でフランス国籍の学習者が欠席するということがあった。理由を尋ねると、日本人協力者たちは日本人に会いたくないのではと思ったからということであった。
- (6) トムソン・梶見蘇(1999)では、協力者の重要性として、協力者の持つ生活体験、専門知識、思想など個人としての内面の多様性と、個々人としての日本語使用の多様性の2つの多様性が挙げられているが、これらは属性という観点からすると、順に、一個人の中に潜在するさまざまな属性と、日本語母語話者という属性ということであり、協力者の持つ属性が単一ではないことを示している。
- (7) 教師主導の教室では、「学生が自己表現する機会は制限されており、「教師」「学習者」の役割に制限されて、「話者」の役割が長時間遂行されることは少なかった。教師も学生の返答によっては個人的スタンスを示し、「話者」の役割を遂行することもあるが、計画した授業を円滑に実践するために、自ら「教師」の役割へと回帰する。(嶋津 2003:19)」

謝辞

今回は予稿集作成の段階からラウンドテーブルEコーディネーター、発表者の皆様に変お世話になった。また、教室という場を改めて考えるということにご興味ご関心を持って集まれたテーブルE参加者の皆様とは非常に実のある意見交換をすることができ、本原稿執筆に至った。この場を借りてお礼を申し上げたい。