

初級レベルのビジターセッションにおける学習者とビジターの「対等な関係」作り
ビジターへの「働きかけ」の試み

**A Procedure for establishing an equal relationship
between learners and visitors in a visitor session for beginners
Working on a visitor's perspective**

ALC教育社 関 真美子
ALC Education Inc. Mamiko Seki

要旨

初級初期レベルのビジターセッションを、「コミュニティー作り」と「日本語学習活動」という二つの観点から捉えなおし、学習者とビジターの双方に、考え方にも日本語運用にも双方向の学びのある「対等な関係」作りを目指した。どのようなビジターへの働きかけが対等な関係作りに貢献できるのか、ビジターの気づきを通して分析を行った結果、ビジターに支援意識を持たせず、自分を語るように促すこと、ビジター自らの日本語運用への振り返りを促すことが対等関係作りに有効であることが分かった。

Summary

I considered the purposes of a visitor session for beginners of Japanese are to study Japanese and to produce a better learning environment for them. In order to achieve the above purposes, I gave to the visitors various advices, which may result in establishing an equal relationship between visitors and learners. If visitors and learners are equal in a session, they will be able to learn from each other not only in the way of thinking but also in the use of Japanese.

By seeing what the visitors learned from each session, I examined which of my advices to the visitors were effective for establishing an equal relationship. I found the following advices were effective:

1. Visitors should not patronize learners.
2. Visitors must speak about themselves.
3. Visitors should reflect upon their use of Japanese.

キーワード

初級初期学習者、 コミュニティー作り、 対等の関係、 日本人への働きかけ、
ビジター自らの日本語運用に関する気づき、

1. はじめに

ビジターセッションは、一般的に、学習者の学習成果を試す本当のコミュニケーションの場として、また、日本人から社会文化行動を学ぶ場として捉えられている。しかし、ビジターが学習者の所属するコミュニティのメンバーである場合、セッション後も継続的な交流が期待できることから、ビジターセッションを、学習者を取り巻く「コミュニティ」をより良くするための一つの活動と捉えることも可能である。筆者は、大学における初級初期レベルの短期留学生のビジターセッションを、「コミュニティ作り」と学習者の「日本語学習活動」という二つの観点から捉え直し、教室外を含めた学習者の日本語学習環境作りに繋げる実践を試みている。

コミュニティ作りに関しては、岡崎(2002a, 2002b)の「内容重視の第二言語教育」が様々な示唆を与えてくれる。これは多言語多文化共生を理念とし、日本人を規範とした日本語を強要せず、コミュニケーションの場で日本人と学習者、あるいは学習者同士で創造されて行く「共生言語としての日本語」使用を目指している。日本語母語話者も非母語話者も同じ学び合う学習者という立場で参加するので、「対等な関係」が前提であり地域作りに繋がっている。留学生にとっても、対等に学び合える人間関係のあるコミュニティは望ましい。ビジターセッションで学習者とビジターの「対等な関係」を実現させることは、このようなコミュニティ作りの観点から意義があると思われる。

日本語学習の観点からビジターセッションを考えた場合、双方向の言語活動が盛んに行われることが望ましい。ビジターを日本語と日本文化のモデルを示せる者として捉えてしまうと、知識がある側からない側への一方向のコミュニケーションが出現しやすく、双方向の学びがある言語活動にはなりにくい。細川(2002b)は、「個の文化」の考えに基づく総合活動型学習を提案し、その中で言語重視の教育は「文型・語彙」がないと対話が出来ないという発想を産み人間として対等で協働的な相互関係を放棄するものであると言っている。日本語レベルに関わらず、個人の自己表現を尊重する言語活動を目指すためには、個人として向き合う学習者とビジターの「対等な関係」を実現させることが重要である。

2. 先行研究

「ビジターセッション」の実践報告は、多くが中級上級のレベルの学習者を対象とし、ビジターが、学習者の日本語とその運用のモデルを示せる者・日本文化を解説出来る者としての役割を与えられている。これと関連する形で、大学内で日本語パートナー、アシスタントという特別の役割を持った人材を育成し、学習者を支援するという取り組みも報告されている(八田直美他 1993 三牧陽子他 1999)。これらの人材は、時に教室に出向きビジターやアシスタントのような役割を担い、教室外での学習者の自律的学習の支援者ともなることが多い。このような人材はあらゆるレベルの学習者に対応できるとされ、初級初期の学習者にとって貴重な人材とされる。初級におけるビジターセッションは、このように役割を熟知した人の参加と、タスクの簡略化で可能であると主張されている(八田他 1993、宮崎・鈴木 2005)。また、ビジターやパートナー・アシスタントの活動の結果として日本人側にも多くの学びが確認されている(村岡貴子他 2000、三牧陽子他 1999、八田直美他 1993)が、松下(1999)は、母語話者としての日本人が非母語話者に対して優位な立場にあり、常に強者になる危険性をはらんでいると問題提議している。地域日本語活

動でも同様に、日本語ボランティアと学習者の対等な関係作りが常に大きな課題として挙げられている。(尾崎他 2000) 学習者の日本語学習を支援する活動では、日本人と学習者の対等関係をことさらに意識しなければならない現実がある。母語話者が教え、評価し、支援し、非母語話者が教えられ、評価され、支援されるという一方通行の関係においては、母語話者は非母語話者に対して強者として位置づけられる。いくら頭で「人間として対等」と考えても、母語話者には無意識に優越性が潜みやすいのではないだろうか。コミュニケーション場面で「対等関係」を作るためには、このような二項対立の関係に陥らないような「働きかけ」が必要である。

岡崎(2002a)に紹介されている内容重視日本語教育の事例から、対等関係を作る「働きかけ」(仕掛け)を著者なりに探してみると次のようになる。日本語母語話者と非母語話者を同じ学習者とする。テーマについて正直な思い吐露するペアあるいはグループの話し合いで共生日本語が使われる。仲間の言葉を教える時間を確保し「教える-教えられる」関係を固定化しない。「働きかけ」がすべて日本語母語話者と学習者の両方に対して行われること自体が、双方を対等な者として捉えていることである。しかし、共生日本語でのコミュニケーションの場面では、双方の学びは、非母語話者が様々な気づきに加え日本語学習においても多くの学びを感じているのに対し、日本母語話者にとっての学びはもっぱら話された内容への気づきであり、その代わりに仲間の外国語を学ぶという形で言語学習のバランスを取っている。厳しい言い方をすれば、あくまでも日本語母語話者の日本語を共生日本語の上に置き、母語話者はコミュニケーションの中で日本語運用に何の学びもないという言語的優位性が潜んでいるのではないだろうか。そこにコミュニケーション場面における対等性を危うくする面があると思われる。

細川(2002b)でのレポートを完成させていく過程と、細川(2004)の「総合活動型日本語学習」の実践事例から、コミュニケーションの対等関係を作る「働きかけ」(仕掛け)を著者なりに解釈すると次のようになる。自分をくぐらせた語りは、対等な一個人として相手に向き合う仕掛けであるだろう。教室内インターアクションでの曖昧さを許さぬ質問の嵐と意味確認作業は、日本語力に関わりなく言語活動を活発化させる働きかけである。そこでは言いたいことを表現し合うという意味でも考えを学び合うという意味でも対等であると思われるが、対等だからこそ、相手を説得させるだけの論理的な言語運用を学習者に厳しく求めているように見える。母語話者と非母語話者を区別しない対等性があると言ってもいいだろう。しかし、一つの言語教育観を共有する人々と学習者たちで展開されるインターアクションは、現実の教室外の人とのコミュニケーション場面からは遠いと言えよう。そもそも母語話者である教室外の人々が、このようなインターアクションに対応できるだろうか。

ビジターセッションにおいて、学習者もビジターも、ことばの使い手として、また学び合う者として対等に向き合うために必要なことは、自分の日本語には問題がないと思込みやすい母語話者の意識変革なのではないだろうか。

そこで本論では、ビジター側への「働きかけ」に焦点を当て、初級初期の学習者を扱った「対等な関係」を重視したビジターセッションの報告を行いたい。

3. 研究目的

本論におけるビジターセッションでの「対等な関係」とは、日本文化と日本語を「教える - 教えられる」関係でないこと、すなわち、学習者とビジターの考え方にも日本語の運用の仕方にも双方向の学びがある関係である。しかし、そうは言っても、初級初期の学習者と母語話者であるビジターとの間には、ビジターの日本語における言語的な優位性が厳然と存在している。従って、そのビジターの言語的優位性をどのように緩和させるかが対等な関係作りのキーポイントとなるであろう。「対等な関係」が実現すれば、お互い今の言語力で自己表現しよう、意味を理解しようという力合わせ、協働的に対話を紡ぎあげることとなり、その中に多くの学びを見つけることが出来る。また、コミュニケーションの場で使われる日本語は、明快で誤解を生みにくい日本語表現となるだろう。そこでの学びがその後の参加者に影響を与え、コミュニティにおいて、一個人として向き合い学び合える人間関係が生まれるのではないか。このような考えの下、ビジターセッションでの「ビジター側への働きかけ」を試みた。どのような「働きかけ」が「対等な関係」作りに貢献できるのか、働きかけの仕方とビジターの気づきの分析を通して明らかにしていく。

4. ビジターセッションの概要

本論で取り上げるのは、2004年度秋季から3年の間に行われたビジターセッションのうち、各年度の初級初期学習者が、来日後一番初めに経験するビジターセッション(3回)である。

4-1 参加者

ビジターセッションに参加した学習者は、いずれもイギリス人の短期留学生でビジターセッション実践時まで約30から40時間の学習時間を経験している。日本語力は名詞文、動詞文、形容詞文の単文が何とか自力で作れるレベルである。

ビジターは、地域日本語ボランティア、キャンパス内の日本人学生など、学習者の所属する大学、地域のコミュニティにいる人々で、「留学生と日本語でコミュニケーションを楽しみませんか」という呼びかけに応じた人々である。2004年度は学習者とビジター各4名ずつ、2005年度は各5名ずつ、2006年度は各5名ずつであった。

4-2 目的

学習者側の目的として、以下の二つを設定した。これらの目的は3回の実践を通して変更しなかった。日本語でも会話が出来るという達成感を得て自信をつける。聞き返しや質問を繰り返しながら、相手の情報を獲得していく方法に慣れる。

2005年度からは、ビジター側にも目的を設定した。これはあくまでも筆者が目指したものであり、ビジター側には明示的に伝えてはいない。ビジター側の目的については、次節「5. ビジターに対する働きかけに焦点を当てた実践の分析」で述べる。

4-3 運営

学習者と同人数のビジターに来てもらい、一対一のコミュニケーションを30分ずつ計3ラウンド行う。テーマは「わたしのこと・あなたのこと」とし、互いに自分を語り合う時間とする。セッション後、学習者は自分が話したことを自己紹介風に、相手が話したことを他者紹介風に作文にまとめる。(以後「学習者作文」とする)

ビジターに対しては、対等な関係作りのためにセッション前の働きかけ(以降、「事前の働きかけ」)を行った。この「事前の働きかけ」については次節「5. ビジターに対する働

きかけに焦点を当てた実践の分析」で詳述する。学習者には特別の準備を施さなかった。

また、セッション終了後にビジターにアンケート・感想を書いてもらった（以降、「事後の働きかけ」とする）。この「事後の働きかけ」についても次節で詳述する

4 - 4 学習者に現れた反応・結果

3回を通して共通して学習者に現れた反応は、「日本語が本当に通じた！」と皆が目を輝かせたことである。また、日本人ともっと交流したいという気持ちを増大させてその後の学習に意欲的になり、授業中の発話意欲も高くなった。

提出された学習者作文は、3回のセッションで特別な差は生じなかった。いずれの年度も未習の語彙と文型が時々現れ、対話を通して語彙や文型の学びもあったことが分かった。話題は、主に日々の生活、趣味や旅行、家族についてであった。相手が変わっても初めは似たような自己紹介が繰り返されたであろうが、相手によってその後の語る内容が様々に発展し人間関係を築いていくための自己開示がある程度実現したことが分かった。

5 . ビジターに対する働きかけに焦点を当てた実践の分析

5 - 1 ビジターに対する「働きかけ」

ビジターに対する「働きかけ」は、毎回改善を図った。「事前の働きかけ」でどのような姿勢でセッションに臨んで欲しいかを伝え、「事後の働きかけ」で体験を振り返り、気づきを挙げて学びを確認することを狙った。表1は、各年度の「働きかけ」の特徴を表にしたものである。

<表1>

年度	事前の働きかけ	事後の働きかけ
2004	日本語や日本文化を教えない。	感想を書く。
2005	1. 日本語や日本文化を教えない。 2. 自分のことを語る。	アンケートに答える。 1. 話した内容と発見 2. 自分への気づき
2006	3. 五感を駆使して傾聴する。 4. 意味確認作業をする。	アンケートに答える。 1. 話した内容と発見 2. 自分への気づき 3. 自分の日本語運用への気づき

2004年度のビジターセッションでは、地域日本語ボランティア4人に協力を求めた。日本語ボランティアは、初級学習者との会話に慣れているため学習者の言いたいことばを引き出す技術に長けているということが協力を求めた理由であった。一方で、「教える人」の陥りやすい問題を避けるために、セッションの前にミーティングを持ち、「教えないこと」を働きかけ、伝える内容に注目した会話にして欲しい旨を伝えた。教えないことで「対等の関係」ができると考えた。セッション後は、感想を自由に記述してもらった。

2005年度では、日本語を教えた経験があると学習者の日本語を評価しやすいという前年の反省から、ビジターには日本語教育とは無縁の人材を求めキャンパス内で「ビジター募集」の掲示を出した。セッションを、学習者の日本語学習支援活動と受け止められないように、キャンパスの仲間として会話を楽しんでもらうことを強調した。ビジター側の振り返りを促すために、ビジターにも以下の目的を設定した。話の内容に注目し、協働的に会話を紡ぎ上げる体験をする 自分を振り返る機会とする。これらの目的はあえてビジター側には伝えなかった。ビジターは日本語クラスの生徒ではないために、余り多くを要求

すると参加しにくくなると考えたからだ。

2005年度のビジターへの「事前の働きかけ」は、セッションの一週間前にメールによって行った。初級学習者との会話に慣れていない人たちであることを考え、具体的で理解しやすい指示にした。日本語や日本文化を「教えない」と伝えるだけでは十分でないと考え、「自分のことを話してほしい」と個人として自己表現する姿勢を求めた。文化に関する質問を受けた時でも、個人として自分のケースを語ることで、「日本では/日本人はこうだ。」という「教える」語りにならないと考えた。また、友人関係が築かれていく時の「どんな人だろうか」という好奇心から、語る内容に注目した会話になると考えた。また、学習者の語りを「五感を駆使して傾聴する」こと、意味が分からない時は勝手に想像しないで必ず「意味確認をする」こともお願いした。事後の働きかけは、単なる感想ではなく、何について振り返るかを質問項目として示した記述式アンケートにした。

2006年度のビジター側の目的は前年度の「自分の日本語を振り返る機会とする」を加えた。前年度同様、これらの目的はあえてビジター側には伝えなかった。事前の働きかけは2005年度と同様にセッション一週間前にメールで行った。目的の追加に伴い、事後の働きかけでは、アンケートにビジター自身の言語運用を振り返る質問を加えた。単に考え方だけではなく言語運用の学び合いもあって、初めて対等な関係での相互学習が成立すると考えたからである。

次節では、上記の働きかけがビジターにもたらした気づきについて分析を行う。

5 - 2 結果 - どのような働きかけがどのような気づきをビジターにもたらすのか

5 - 2 - 1 2004年度ビジターの気づき

<表2>

2004年度感想の自由記述例

話題例：毎日の生活、家族、好きなこと、日本語学習、イギリスでの生活、旅行、大学祭

感想：A) 助詞を使って語をつなげる作業はまだ苦手のようだ。

B) 話したい様子は伺えたがなかなか言葉が出てこない。

C) こちらの話が少し理解できても、うまく表現できないので気の毒に思った。

D) でない言葉をこちらが補うとすぐそれを使って文を言い直すのでえらいわ!と思った。

E) 日本語を聞く力はある。 F) 単語の数も多く積極的に話題を広げてくれた。

G) 文型をもう少し勉強したら更に深い話ができるので楽しみにしている。

H)これから能力がぐんと伸びそう。 I) 楽しく過ごせた

ボランティアの一人からは、セッション前に「みんなの日本語 8課」レベルの学習者とは30分の対話は不可能だと言われていた。一対一の集中したコミュニケーションではそれが可能になると経験的に学んでいた筆者は、ボランティアが、会話が成り立つ驚きを経験し、留学生の意欲に何か触発されるものがあるのではないかという期待感を持っていた。しかし、感想の記述は、筆者の期待とは違うものだった。

事前の働きかけで「教えない」としていたにもかかわらず、ビジター全員が学習者の日本語力ばかりに言及していたのである。学習者の話そうとする意欲を評価し(B, D, F)良さを見つけ(D, E, F)ながらも、語彙・文型不足、発話力不足を確認し(A, B, C, D)、今後

の期待が述べられている(G, H)。話した内容を具体的に記述したのは1人だけで、それも何を話したかの記述にとどまっている。楽しく過ごせた(I)という感想は一件だけだった。ビジターは会話を楽しむというよりも、文型積み上げの教え方のルールに則って言葉を選び、無意識のうちに学習者の日本語を評価しながら会話を進めたのではないだろうか。

「教えない」という条件は、「日本語の間違いを指摘したり、ルールを教えたり、知識としての文化を教えたりするという直接的な行為をしない」という範囲の規定にしか受け取られず、心の中にある評価する姿勢 - 無意識の姿勢 - までは規定できなかったのだと思う。また、温かい眼差しであるとは言えるものの、日本語の練習の手助けをしてあげるという母語話者の優越性を潜ませた支援意識があったのではないか。どこにも焦点を置かない漠然とした自由感想の要求自体にも問題があったと思われる。事後の働きかけを、振り返る部分を明示したアンケート方式にしていれば、違った結果が出たかもしれない。しかし一方でセッション後のビジターの心に大きく残った正直な感想を得たと考えることも出来る。

5 - 2 - 2 2005年度のビジターの気づき

<表3>

2005年度アンケートの回答例

話した内容で印象に残ったこと： 日本の政治や歴史に興味を持っていたこと。靖国問題を聞かれたこと。いろいろな国に行ったことがあること。同じ俳優が好きだったこと。

留学生に関する新しい発見：

- A. 授業で既に知り合いだったが、すごく面白い人だと分かった。
- B. 自分のことを一生懸命伝えようとして生き生きしていた。
- C. 助詞の使い方がまだ上手じゃなかった。

対話の難しかったところ：

- D. 頑張って理解しようとして、あれこれ思いつく言葉を提示した。
- E. ジェスチャーでも分からない時困った。
- F. 発音が不明瞭で理解できなかったとき、イメージしにくくて難しかった。
- G. 通じていると思ったら通じていなかった。H. 友人と普通に使う言葉が通じない。

終わった今、自分自身のこと気づいたこと：

- I. こんなに真剣に会話したことがなかった。J. 日ごろいい加減な日本語を使っていた。
- K. 分かりやすく話すのは難しい。L. いつもとは違う不自然な日本語を話していたみたい。
- M. 伝えること相手を理解することが難しいと実感。通じ合えた時とても嬉しかった。
- N. 前回よりも、相手が分からなかった時に他の言葉で説明するのがうまくなっていた。

事前のメールでの働きかけで、かなり具体的に参加する姿勢を要求したためか、顔を紅潮させ緊張した双方が顔を合わせた。しかし、すぐに皆がキャンパスの仲間として対話を楽しんでいるように見えた。事前の働きかけの「教えない」「自分のことを語る」という項目は、ビジター予定者にとって新鮮な要求だったようだ。全員ではないが、ビジターは返信メールでこの部分を確認してきた。二つの働きかけにより、ビジターはこのセッションが一個人として仲良くなるための人間関係を築くきっかけの場ということを理解し、自己表現をし合ったと思われる。双方が一生懸命に真剣に話したので、1時間半のセッション

の途中、休憩時間を入れる必要があった。「傾聴する」と「意味確認をする」の働きかけは、相手の言葉をいい加減に聞き流さず、真意を汲み取ろうという真剣な向き合い方を生み出したと思う。(I)では、真剣な会話についての感想が述べられているが、(I)以外にも、セッション後同様な感想を述べたビジターがいた。このようにしっかり向き合って対話する機会が日本人同士であっても余りないということではないだろうか。事後の働きかけのアンケートには、新鮮な驚き(A, B, I, L, M)や率直な反省(J, K)が書かれていた。学習者の日本語の問題点を指摘する記述は(C)一件のみだった。また、対応が難しかった時(E, F, G, H)、対応の工夫(D, N)など、はっきりと振り返る箇所を絞って質問をすることで、ビジターは、自らの行動を振り返り、言語化して学びを確認して言ったと言えるだろう。自分への気づきは、自分の言語運用面での反省(D, G, H, J, K, L, M, N)が多く見られた。このセッションが、精神的に触発される体験だけに終わらず、自分の日本語運用に多くの具体的な学びがあったことを表している。

5 - 2 - 3 2006年度のビジターの気づき

<表4>

2006年度アンケートの回答例

留学生に対する新しい発見：思っていた以上に通じた(2)。実はみんな日本語ができる！
相手の考え・意見が理解できたか：できた(4/5)できたりできなかつたり(1/5)
出来なかった場合その理由は何だと思うか：
A.うまく言葉を引き出して上げられなかった。B.自分の日本語のいい加減さを感じた。
自分の考えが伝わったか：伝わった(4/5)できたりできなかつたり(1/5)
伝わった場合、どんなことに気がつけたか：C.お互い何度も質問しあった。D.何度も違う言葉で言い換えてみた。E.絵を描いた。F.ゆっくり話した。G.主語と動詞をはっきりさせた。H.「話しちゃった」をやめて「話したよ」I.何度も違うやり方で説明をした。
伝わらなかった場合、何が原因だと思うか：J.自分が考えた難しい言葉と、留学生が難しいと思う言葉がずれていた。K.普通に使っている日本語が通じない。自分の日本語が分かりにくい表現なんだ。
自分の気づき：M.正しい語順で話そうとすると、自分の日本語がどれだけ乱れているか気づく。N.正しい言葉で伝えることも大切だが、伝えようと意欲を見せることが大切だ。O.通じ合えたときの喜びが大きかった。P.自分も勉強しようという気になった。Q.私が普段気にしていないことが、彼らの大きな疑問になるのだと気づかされた。

2006年度は、ビジターセッション経験者が多く集まったために、事前の働きかけに関しては、十分に理解していたと言える。前年度も同様であったが、初級初期であっても少々だけた友達言葉が行き交い、同世代のキャンパスの仲間として会話を楽しんでいる様子であった。ビジターが一番驚いたことは、いつも英語でコミュニケーションしていた留学生が実は日本語ができるという発見だったようだ。前年と違うことは、事後の働きかけで、言語運用に絞った振り返りの質問をアンケートに加えたことである。アンケートの回答からは、ビジターが、時にうまく行かないことがあっても、相手の言いたいことを概ね理解し、自分の言いたいことを概ね伝えられたと思ったようだ。言語運用で(C~I)を意識し

ながら会話を進めたことが分かった。うまく行かなかったときのことは、2005年度同様、原因を相手の語彙不足とせず、原因が自分自身の言語運用にあるのではないかと反省する態度(A, B, J, K, M)が見られた。また、学習者の伝えようとする意欲に刺激を受けて、自分自身の外国語学習への意気込み(N, P)を述べている。また、お互いの常識のずれを実感し(Q)今まで考えてもいなかったことを改めて考える機会を得ていたことが分かった。

今回は特にビジターの自ら日本語運用に対する振り返りに注目しようとしたが、ビジターが学習者とのコミュニケーションを進める具体的なノウハウをある程度知っていた。そのためか、自分の言語運用についての問題点の記述が少ないように感じた。これはコミュニケーションストラテジーを習得したためであると肯定的に見ることもできるが、逆に、慣れるに従って、反省をしなくなるという見方も出来る。また、友好ムードが強いと、トラブルの少ない円滑なコミュニケーションにしようとして「傾聴」と「意味確認」の意欲がそがれ、真剣な突っ込んだ話になりにくいのではないだろうか。

6. 考察 - ビジターの気づきは「対等関係」にどのような意味を持つか

本節では、3回の実践における「事前の働きかけ」「事後の働きかけ」の結果現れたビジターの気づきについて「対等の関係」とどのように関連するかを考察する。

「事前の働きかけ」に関しては、2004年度のケースでは日本語と文化を「教えない」としただけでは「評価する - 評価される」関係までは規制できなかった。学習者の日本語力を評価しながらの支援意識は、自らの優越性を無意識の中に潜ませることになり、相手を弱者と捉える結果になっていたのではないか。そこでは「対等関係」は成立しないと行って良い。

「自分のことを語る」と条件を付け加える(2005, 2006年度)ことは、ビジターにとってかなり意味のある働きかけだったようだ。「どういう意味だろう」と考えるビジターが複数いたのである。外国人と向き合う時、ともすれば日本文化の代弁者と自分を位置づけてしまう人が多いのではないだろうか。「自分のことを語る」と限定されたことで、日本文化に関わることで個人の場合で表現するため、ビジターに「日本とは・・・」「日本人とは・・・」といった文化をひとくくりにしたステレオタイプの語りがなくなる。双方が一個人として自分を語り合うことで、日本文化を教える姿勢がなくなるため対等関係になりやすいと思われる。

一対一のコミュニケーションという設定と「傾聴する」という働きかけは、学習者の自己開示に大きく貢献している。ビジターが、自分の言葉の一つ一つを真剣に受け止め、何とか理解しようと集中する姿勢は、学習者に自分が受け入れられたという安心感を与えると思われる。ビジターも、学習者の自己開示につられて自己開示していき、お互いに相手が信頼でき何でも話せる状況が出来る。これは対等関係が成立している証ではないかと思う。「意味確認する」という働きかけは対話の質を高める作用がある。言語の使用が増え、互いが相手の真意を理解するために協働的にわかりやすい言語表現がその場で生み出されていくために、それぞれの自己表現が洗練されていく。この作業は不明な点を問いただすという厳しさが含まれているので、対等関係がしっかりしていないと続かない。これをおろそかにすると、会話は表面的になり、相手を知ろうという真剣さが薄れるのではないだろうか。場の楽しさを維持することに腐心すると、言いたいことが言えなくなり対等関係

は崩れてしまうと考えられる。2006年度は、多少この傾向があったのではないだろうか。

「事後の働きかけ」は、アンケートを通してビジターに対話体験を振り返らせる仕掛けである。体験中に気づくことはあるだろうが、振り返る項目を具体的にすることで、体験を細かく思い起こし、気づきがより多く深くなり、確かな学びになると考えられる。2005、2006年度では、対話の難しさを振り返ったとき、問題の原因を相手の日本語力の不足にせず、自らの対応、日本語運用を反省するという態度が現れた。作文推敲のピアレスポンスにおいては、「双方の言語力に差があっても、言葉の学びあいがある」(原田2006)という。たとえ、日本語力が下のレベルである学習者の指摘が適切でなくても、それを契機に、上のレベルの学習者はその部分の表現をより分かりやすく改善しようとするという。まさにこのことは、日本語母語話者であるビジターが自らの日本語運用をより分かりやすく誤解のないものに工夫することを説明している。コミュニケーションを通して、母語話者であり言語的に圧倒的に優位にあるビジターが、単に考え方や生き方などの学びに留まらず、言語的優位性すら忘れて自分の日本語表現をより分かりやすく工夫する学びを見つけたということではないだろうか。この意味でビジターセッションでビジター側の言語運用を振り返らせるという試みは、対等関係に大きく寄与しているのではないだろうか。日本語母語話者であるビジターに、「あなたは日本語の訓練が必要だ」とするのでは反発を受ける可能性がある。しかし、体験を通じて自然にそのような境地に到達する仕掛けは有効である。

7. まとめと今後の課題

3回の実践を通して分かったことを簡単にまとめると、ビジターと学習者の「対等の関係」を実現させるキーポイントは以下の三つである。

ビジターが支援意識を持たないこと。

ビジターが「自分のことを語る」こと。

ビジターに自分の日本語運用に対する振り返りがあること。

これら三つに加え、「傾聴すること、意味確認すること」を働きかけることにより、対等な言語活動が更に活発化し、相互学習がより深くなるのではないだろうか。

初級初期のビジターセッションは、1時間半という短い時間であることから、まずは互いに日本語でコミュニケーションが出来る喜びを味わい、その後の交流に繋がる信頼関係を生むことが大切だろう。但しビジター側には、留学生と真剣に向き合い日本語でコミュニケーションする時は、母語話者である自らも表現者としてのたゆまぬ努力と工夫が必要であるということを強く印象付けることが重要と思われる。

今回のセッション前後の働きかけは、対等関係を作り出すためにある程度の効果を生み出したと考えている。学習者がセッションのための特別の準備をしなかったことを考えると、学習者を取り巻く日本人への働きかけ一つで、あらゆるレベルの日本語学習者が、語彙・表現や人々の考え方を教室外でも自律的に学べる環境になる可能性を示していると思われる。

今後の課題は、初級初期とはいえ、セッション中の対話をより質の高いものにしていく工夫である。その一つとして、当然ではあるが、ビジターだけでなく学習者側にもセッション前後の働きかけが必要である。学習者の適切な自己評価を促す仕掛けは、教室外の自律的学習に効果をもたらすだろう。また、ビジター確保に関しては、学習支援を前面に出

さずに、広くキャンパスと地域への呼びかけが大切だろう。しかし、決まった人がいつも学習者の対話の相手をするということであると、支援集団のようにセミプロ化してしまい、返って学習者との対等関係を損なう危険性をはらんでいる。少数のセミプロ育成よりも、対等に学習者と対話ができる日本人がコミュニティーに一人でも多く増えることを目指すべきであろう。

参考文献

- * 岡崎眸 2002a 「内容重視の日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 p49 - 66
- * 岡崎眸 2002b 「内容重視の日本語教育 - 多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から - 」岡崎眸（編）科学研究費補助金研究成果報告書『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』 p322 - 339
- * 尾崎明人他 2000 「地域における日本語教育に対する提言」『日本語教育における教授者の行動ネットワークに関する調査研究』文化庁日本語教育研究委嘱 p190 - 202
- * 関真美子 2007 「短期留学生初級レベルのビジターセッションにおける一対一の対話」『2007年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』 p85 - 88
- * 関真美子 2005 「海外技術研修員日本語研修におけるビジターセッションの試み」『2005年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』 p46 - 49
- * 関真美子 2004 『地域日本語活動への提案』2004年放送大学院修士論文
- * 八田直美・山口薫 1993 「日本語教育におけるアシスタント導入の意義と可能性」『日本語国際センター紀要3号』 p17 - 33
- * 細川英雄編 2002a 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- * 細川英雄 2002b 「総合的な言語活動とその学習」『多文化共生時代の日本語教育』歴々社 p161 - 174
- * 細川英雄他 2004 『考えるための日本語』明石書店
- * 細川英雄 2006 「日本語教育の目指すもの」『日本語教育132号』日本語教育学会 79 - 88
- * 原田三千代 2006 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動」『世界の日本語教育』 p53 - 73
- * 松下達彦 1999 「留学生のためのソーシャル・サポートと日本語教育」『留学交流1999.12』 p16 - 19
- * 宮崎幸江・鈴木庸子 2005 「中級クラスにおけるビジターセッション - 実践例と課題」『ICU日本語教育研究2』ICU日本語教育センター p67 - 75
- * 村岡貴子・中山亜紀子 2000 「大阪大学短期特別プログラム OUSSEP 日本語クラスにおけるビジターセッション」 - 1999年春学期の実践報告 - 『多文化社会と留学生交流4』大阪大学留学生センター p67 - 76
- * 三牧陽子・竹内康恵・西口光一・難波康治・浜田麻里 1999 「日本語学習者と日本人協力者による相互活動 - 日本語パートナー導入」『多文化社会と留学生交流3』大阪大学留学生センター p101-119