

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——

トムソン木下千尋*・舩見蘇弘美**

キーワード: 日本語教育活動, 日本人協力者, 接触場面の参加者, 学習者の自律, 教師の役割

要 旨

日本語教育が、学習活動の現場を教室や教科書に限定することをやめ、地域社会の日本語学習リソースに目を向け出してから、日本人協力者が様々な形で日本語教育を支援してくれている。日本人協力者を日本語教育の現場に参加させることは、自律学習の促進のためには動機付けを高め、第二言語習得研究からも学習効果を上げるために有効とされ、今後、日本語教育の現場でさらに広く浸透していくと思われる。しかし、すでに現在、学習者の日本人協力者に対する期待過多、協力者による学習者の能力の過大、過小評価、協力者と学習者の希望学習項目間のギャップ、動機の不純な協力者などの問題が顕在している。海外の日本語教育の現場では、当然、協力者として登用できる人材の幅に限りがあることから、この問題はさらに顕著になる。本稿では、上記の問題を検討した結果、日本語教師が問題の深刻化を防ぎ、学習リソース活用のためのコーディネーターとして、シラバスの整備、自律学習の支援、日本語学習者のPR活動、接触場面に必要なスキルの強化活動などを通して、本来の目的を達成するためにはどんなことが可能かを提言する。協力者の支援の様態は多岐にわたり、日本語教育は、もはや日本語教育専門家のものだけではなくてきた。本稿では、これらの協力者と学習者との接触場面をも含む、広範囲の日本語教育を指す用語の必要性を感じ、「日本語教育活動」という言葉を試用する。

1. はじめに

日本語教育が、学習活動の現場を教室や教科書に限定することをやめ、地域社会の日本語学習リソースに目を向け出してから久しい。それは、日本国内、海外を問わない。国内では、様々な形で地域社会に学習リソースを見出し、社会問題を中心としたプロジェクトワークを行わせたり

* Chihiro Kinoshita Thomson: ニューサウスウェールズ大学ジャパン・コリア・スタディーズ学科長。

** Hiromi Masumi-So: ニューサウスウェールズ大学ジャパン・コリア・スタディーズ。

¹ 本稿の草稿はトムソンが国際交流基金フェローシップ期間中に行い、舩見蘇が加筆、推敲した。基金の援助に謝意を表したい。

(山田 1996), 学生を日本人家庭に訪問させたり(溝口 1995), 初級の学生に商品ラベルを集めさせたり(浜田 1996), また, 海外では, タイ在住中の日本人家庭にホームステイさせたり(植田 1994), シドニーの日本人家庭を訪問させたり(舩見蘇 1997), コミュニティーとの様々な関わりを持たせたり(トムソン 1997a)と, 数々の実践例が見られる。日本国内では, 地域社会の日本語教育ネットワークの中で, 本来の日本語教育専門家ではない人たちが多様な学習者を相手に日本語教育を行っている(中川 1996)。このように日本人協力者の日本語教育における支援の様態は多岐にわたり, 日本語教育は, もはや日本語教育専門家のものだけではなくてきた。本稿では, これらの協力者と学習者との接触場面をも含む, 広範囲の日本語教育を指す用語の必要性を感じ, 「日本語教育活動」という言葉を試用する。

日本語教師ではない日本人協力者を学習リソースとした活動が増加してきたのには言語習得活動上の, 又, 種々の理由がある。また, こうした活動の結果, 問題点も見られる。先行研究では, こうした活動の成功例と学習者にもたらす利点が挙げられることが多いが, 日本人協力者の特質や, 学習者との間に起こる相互行動に視点を当てた討論はみられないようだ。

本稿では, 日本人協力者が学習リソースとして海外の日本語教育活動に参加する際の利点, 理由づけ, さらに, 参加に関連する問題点を検討し, 日本語教師の役割を考察し, 問題提起をしたい。

2. 日本人協力者の必要性

2-1. バラエティー

日本語教育の現場に日本語教師以外の日本人協力者の参加を得ることは, 様々な利点があるからばかりではなく, 学習者の日本社会文化能力を強化するために必要である。特に海外の日本語教育では, 場所やプログラムによっては, 日本人といえば日本人日本語教師に限られるほど日本人との実際の接触が少ない場合がある。そのような環境では特に日本人協力者の提供するものは大きい。日本語学習者が日本語教師以外の種々の日本人と接すること自体が, 当然大きな意義のあることだと主張したい。

日本語のコミュニケーション行動にバラエティーがあること, コミュニケーション能力には地方差を始めとする種々の格差が存在すること, 日本語教育はこれらのバラエティーと格差の存在を考慮して, 計画, 実行されなければならないと指摘されて(ネウストプニー 1988), 久しい。この指摘に代表される点の一つ, 「日本人」という概念に焦点を合わせてみよう。日本人とはバラエティーに富んだ人々の集団であって, それぞれが多様な考え方をもち, 多様な日本語を話す。日本語教師が一人で代表できるものではない。性別, 年齢, 出身地, 職業, 家庭環境などの違う様々な日本人協力者と接することによって, 学習者一人一人がそれぞれの「日本人」像,

「日本」像を徐々に造り上げていくのが理想だ。例えば、「高齢化社会」というトピックで日本語の学習が進むときには、理想的には、このトピックに関する若い世代の考え、高齢者自身の考え、高齢者介護に当たる女性層の立場、都市部と農村部の受け取り方の違い、地方自治体の対応の仕方、企業の取り組み、など、様々な観点から学習されるのがよい。それぞれのグループにインタビューができれば非常に面白いだろう。実際にはこれらすべてのグループと接するのは難しいだろうが、一つでも接するグループのパラエティを増やすことにより、教科書と教師からだけでは学習することのできない、現実を体験できる。つまり、日本人協力者の必要性の理由の一つは、その多様性にある。それはそれぞれの日本人の持つ生活体験、専門知識、思想など、個人としての内容面での多様性と、個々人の日本語使用に関する多様性の両方である。

2-2. 一対一の同格者

次に、学習者から見て、日本人協力者には教師に感じがちな重圧感や距離がない。常に評価分析している目、耳がない。学習者は、教師が相手だと、教師—学生という人間関係以外の関係がつくれない場合が多い。ところが、日本人協力者とは学習者は評価者—被評価者以外の普通の関係が作りやすい。例えば、高校生の学習者は筆者も含めた中高年の日本語教師に引率されて教師が選んだ日本語映画を見にいくより、同年代の日本人協力者と「金田一少年の事件簿」²でも見にいく方がよほど楽しいだろう。また、教師にとって、学習者は大勢のなかの一人である場合が多いが、日本人協力者は学習者と一対一で接してくれることが多い。つまり、学習者にとって日本人協力者は日本語教師よりも楽しくて魅力のある存在なのである。

2-3. 教師のアシスタント

日本人協力者は教師の日々の教室内活動にとっても必要である。協力者に頼って教師としての自分の勉強や仕事を怠ってよいというのではなく、協力者に教師の専門知識の不足部分を補充してもらうということだ。例えば、ビジネス日本語のクラスでは、日本からの経済学の客員教授に日本経済について日本語で話してもらう。経済学の専門知識は日本語教師の職域に普通は期待されるものではない。また、加えて、その場で日本語教師は経済学の教授と自然に敬語を含めたフォーマルな丁寧な話し方で話をするだろう。高度な丁寧度が要求される相互行動場面を学習者に経験させることができる。教師一人では難しいモデルの提示だ。また、ボランティアの日本人協力者が学生のプロジェクトに参加してくれ、学生が毎週書く作文と日記を教師に提出する前に添削してくれる。多人数クラスでは教師一人で全学習者の提出物を一から添削することは到底でき

² 若者に人気のアイドル・スター、Kinki Kids の堂本剛主演の正月映画。人気アニメがテレビ化され、映画化されたもの。

ない。評価過程でも協力者の存在は重要である。

このように、日本人協力者は、学習者にとっても教師にとっても必要な存在である。

3. 協力者参加の有効性を裏付ける先行研究

3-1. 学習リソースの活用が学習者の自律に及ぼす影響

学習者の自律とは、学習者が自ら学習目標を設定し、学習活動を決め、人的リソースをも含めた学習リソースを選択し、学習活動を行い、自己評価を行うという一連の過程をさす(詳しくは、トムソン 1997b 参照)。言語教育において学習者の自律の促進を一つの目標とすることは、教育上、下記のような理由で重要である。

自律学習は

- 学習者自身が自分で決めて行う学習なので、学習目標がはっきりし、しかも焦点がしぼられていて、短期的にも長期的にも有効である。
- 学習過程の責任が学習者にあるので、従来の教師主導型の教育に見られがちな学習の実生活と学習との間のギャップが見られない。
- 実生活と学習との上記のギャップがないことから、学習者が自律的な学習能力を自分の生活の他の部分にも応用しやすい。(Dickinson 1995 より)

学習者が自律的に日本語を学んでいくには、有効に学習リソースを選択し、活用する能力が必須だ。人的リソースはその学習リソースの一つである(田中・斎藤 1993; トムソン 1997a)。人的リソースは、日本語教師だけに限られず、学習者の接する日本語話者すべてにそうなる可能性が秘められている。学習者がいかに日本人協力者を有効な学習リソースとして利用するかが、自律的な学習を行う上での一つのポイントとなる。

日本語教育の現場に日本人協力者を参加させることは、学習者に人的リソースの有効活用のモデルを示すことである。教室活動やプロジェクトワークでより多くの日本人協力者と接することにより、学習者は協力者をリソースとして認識し、協力者を通じて地域社会の日本人ネットワークを広げ、自律的な学習に役立てることができるようになるだろう。

3-2. 学習者の自律と動機付けが学習効果に及ぼす影響

動機付けの高い学習者が高い学習成果を上げるということは実証されている(Tremblay & Gardner 1995; Ehrman & Oxford 1995 他)。動機付けの高い学習者の行動パターン、例えば、努力、忍耐力、注意力、学習ストラテジー、等を観察すると、動機付けが学習者の自律と深く関わっていることがわかる。Schmidt & Cohen (1997) は、動機付けと学習ストラテジーの関わりを裏付ける様々な研究を挙げているが、その中で、動機付けによって最も影響を受けるストラテ

ジは認知ストラテジーとメタ認知ストラテジー³であるとしている。両ストラテジー、特にメタ認知ストラテジーは、自分の学習を管理するストラテジーで、自律的な学習のノウハウと重なる部分である。また、Dickinson (1995) は、認知心理学の分野での動機付けの先行研究を挙げ、学習者が自分の学習に責任をもつこと、つまり学習者の自律が、学習の成果を上げ、動機付けを高めるための必要条件であるとしている。

つまり、日本語教育シラバス内でも、教室の内外で日本人協力者と共に学習を進める疑似自律学習体験は、自律学習能力の促進に貢献し、さらには動機付け、学習効果の向上に貢献するといえよう。

3-3. 社会的なインターアクションの効用と第二言語習得⁴

第二言語習得の先行研究から、学習環境の中での社会的なインターアクションが第二言語習得を高める上で非常に重要であることが実証されている (Pica 1994)。日本人協力者と社会的な場面で日本語でインターアクションを行うことが日本語の習得に貢献するということである。これは、上記の動機付けと関連付けても納得がいく。前述のように同年代の日本語母語話者と一緒に映画を見に行けば、楽しくて、動機付けが高まり、学習成果も上がるというものだろう。

このように、日本人協力者の学習活動への参加は、多面的に有意義であることがわかる。

4. 学習リソースとしての日本人協力者の参加の形態

日本人協力者の人的学習リソースとしての日本語教育活動への参加には、上述にもあるように様々な形がある。筆者達が教鞭をとる大学のある都市シドニーは種々の日本人在住者がいて、海外の日本語教育の現場としては人的リソースに恵まれているので、当プログラムの教員は自ら日本人協力者にリソースとしての参加を呼びかけると共に、学習者にも日本人協力者と積極的に接触場面を持つようにカリキュラム内外で奨励している。参加の形態は主に、協力者の支援がシラバスに沿ったものである場合と、プロジェクトなどで個々の学習者を個別に支援する場合の二つのタイプがある。例えば、下記のような形態がみられる(詳細はトムソン 1997a 参照)。

- ゲストとして教室に招待する場合: 例) 観光業用日本語クラスで日系ホテルマンにホテル業界について話してもらう。(Osho, et al. 1997)
- ビジターとして教室に招待する場合: 例) 学習者グループとディスカッションをしてもらう。会話練習に参加してもらう。
- 学習者側が地域社会に出で協力者を訪問する場合: 例) 家庭訪問, 会社訪問。

³ Oxford (1990) の分類による。

- 地域の人社会のイベントに参加する場合: 例) 日本人学校の文化祭に参加, ゴルフトーナメントに参加.
- 地域社会の日本人協力者を対象として何らかのイベントを行う場合: 例) 交流パーティー, 日本語新聞の発行.
- 学習者, または学習者グループを個々に支援してもらう場合: 例) 交換学習のパートナーと週一回会って, 漢字学習や会話の練習, 映画作り.

5. 日本人協力者の参加に関わる問題点

日本人協力者に様々な形で日本語教育活動に参加してもらうことは, 有効, かつ, 必要であるが, 参加に伴う注意点, 問題点も全体像に入れることが必須である. しかし, 先行研究には, 日本人協力者の参加のために生じた問題点を扱っているものはほとんど見られないようだ. 今後日本人協力者の参加が増加していくとすると, 問題点を考察し, 深刻化を防ぎ, 改善策の検討が必要である. 以下, 筆者達の経験から日本人協力者の参加に関連する問題を四つに分け, 考察してみる.

5-1. 学習者の期待過多

学習者が日本人協力者に支援を求めるとき, 一般の日本人協力者に専門的知識を期待し失敗する例は多い. トムソン (1997b) では, 学習者がプロジェクトの一環として, 新聞の金融面の記事を読むにあたり, 協力者から有効な説明が得られなかった例を挙げている. 学習者は, 金融のような専門分野でなくても, 協力者に日本の伝統文化などについての理解を求め失望したり, 誤った説明を受けてしまったりする. 特に多いのは, 日本語の文法や, 誤用についての専門的な理解や説明の力を一般の日本人協力者に求めてしまう例である. 日本人協力者は用例を挙げることはできても, その背後にある文法構造の解説や, 誤用の理由付け, 使用上のルールの説明はできなくても普通だ. 学習者に, 日本人だからといって, 日本のことを, 日本語を全て良く知り, うまく説明できるのではないという認識が欠けていることが原因だ.

学習者に, 現実的な期待があった場合でも, 的が外れてしまうことが多々ある. コミュニケーションルール (ネウストプニー 1981) の存在に気が付かない場合だ. たとえば, コミュニケーションルールの中でも, 言語によって, 選択すべき話題には状況の種々の要因によって決まりがある (内容ルール). 英語母語背景の学習者が日本の大学生の協力者との初めての電子メールでの交信で, 日本女性の社会的地位について質問したら, 自分の趣味や家族構成についての返事が返ってきたというような例がある. これは, 相手の日本人大学生に知識や興味がなかったということより, (コミュニケーションの媒体が何であれ) 日本語において初めての接触では, まず, 相手の

ことを知りたい、ある程度知り合ってからでないと、「女性の地位」のような話題について話し合うのはあまり適切ではないと日本人が判断した結果だったのであろう。

別のケースでは、日本人大学生のグループをビジターとして教室に迎えたとき、意気込んだ学習者達が、日本経済、政治、環境問題などについて質問をして、日本人学生が何も答えられなくて失敗したことがあった。これは、初対面場面の導入部分の話題選択に誤りがあったことに加えて、この日本人大学生グループがこういった話題について友達同士でも話し合う習慣があまりなく、話し合いをするだけの知識もなかったことがもうひとつの原因だったようだ。また、大学生である学習者が自分を尺度にして、相手の日本人大学生もこのような話題について基本的な知識や興味があるだろうと推測したのも原因だった。

しかし、さらに追求すれば、日本人参加者の背景とそのグループ特徴を、事前に学習者に教授しなかったことが問われる。このような知識が、日本語学習者の社会文化的能力の一部としてカリキュラムの一部に加えられる必要があることを示唆している。

5-2. 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

日本人協力者が外国人日本語話者との接触に慣れていない場合、外国人が日本語を少しでも話す・書くというだけで感心してしまっ、学習者に役立つような協力ができない場合がある。例えば、作文を協力者に添削してもらったプロジェクトで、批評基準が低くて、間違いだらけのまま返してくれる日本人協力者がいる。ある協力者はひらがなばかりで書いてあるもの、短文の繰り返しなど、小学生のような作文を訂正していない。そのような場合、学習者が長身のアングロ・サクソン系の男子学生であることが多いように感じる。特に、外見が「ガイジン」らしい学習者の場合は、漢字を勉強しているというだけで驚かれることが多く、それ以上の能力は期待されていないことが窺える。Siegal (1996) は、「ガイジン」らしい外見が日本人に与えるインパクトについて実例をあげているが、学習者の外見によって、日本人協力者の期待度に違いがでてくるとは、否めない。

過小評価は言語能力に対してだけにとどまらない。コミュニケーション能力の一部に関しても過小評価される。例えば、学習者が敬語を使って初対面の協力者と接する際、協力者は、上下関係から判断して学習者から敬語を受けて当然であるにもかかわらず、「大学生は、もっとおおらかでよい、敬語など使わなくてよい」という反応をすることがよくある。家庭訪問で、主人である主婦からの茶菓のすすめを礼儀上ひとたび遠慮するという行為についても、日本人が異常に驚くことは珍しくない。また、日本事情の類(例: カラオケ、教育熱)に代表される社会文化能力を学習者が提示した時にも同様に驚愕の態度で受け止められる(舩見蘇 1997)。

日本人が外国人話者の日本語にいと簡単に感心してしまうのはなぜだろうか。大学生学習者の日本語力に初めて接して、自分の英語力と比較し、感心し、こんなにうまいのだから、もうい

いじゃないかと決めてしまう場合、日本語は難しい、ユニークな言語と決めて、外国人には上手になれないはずだ、いや上手になってほしくないとひそかに感じている場合、などが考えられる。また、外国人には「アウトサイダーとしての価値」を維持することを期待しているという実証もある (Masumi-So 1998)。

上記は、学習者にどの程度の言語的、社会言語的、社会文化的能力を期待すべきなのかが、日本人協力者に明瞭ではなく、過小評価をする場合だが、逆の場合もある。協力者が学習者の日本語力を過信してしまうケースだ。外国人日本語話者との接触があまりない日本人協力者は、日本語による一行為(例えば、自己紹介)が、そつなくできる学習者は、他の種々の行為もできると解釈してしまうことがある。ビジター・セッションで協力者がグループに混じって特定の話題について話し合う時によくその傾向がみられる。自己紹介、質問の切り出しぐらいは練習していて無難にこなせるが、実は上級話者とは言えない学習者を相手に、協力者がどんどん自分の話を進め、学習者が黙っているのを、聞いていてくれると勘違いしてしまう。一概には言えないが、学習者が聞いている、わかっていることの確認を怠るのは、日常から自分が会話のトピックを提供し、会話のフローを取るのに慣れている男性 (Tannen 1981; Murata 1994, 他) 協力者が多いようだ。セッション後のアンケートには、「もっと質問してほしかった」「こちらの話がわかってもらえたかどうか不安だ」などのコメントにまじり、「一生懸命聞いてくれて感じが良かった」「日本語が上手で驚いた」などが見られる。これは、協力者の経験不足だけでなく、学習者側に自分のレベルを協力者にわかってもらうスキルが欠けていることにも起因している。勿論、協力者には学習者のレベルに合わせたティーチャー・トークができないという点にこそ協力者を登用することの意味があることも忘れてはならない。

5-3. 学習者の学びたい事柄と協力者の教えたい事柄の間のギャップ

学習者や教師が言語学習に関してそれぞれビリーフを持っている (Horwitz 1987) のと同様に、日本人協力者も言語学習や日本語の在り方に関して「民間語学教授法」(舩見蘇 1981; ネウストブニー 1995) を持っている。学習者が協力者と接している場面を観察したり、協力者から回収したアンケートの結果を見ると、協力者が教えたいと思っている事柄と学習者が学びたいと思っている事柄の間に差がある場合が多い。例えば、ある年配の協力者グループは学習者に小学唱歌を教え、一緒に歌いたいと回答した⁴。また、別のグループのある協力者は、発展会話練習場面に参加した際、「ガ行」の鼻濁音ができない学習者を見つけ、徹底的に鼻濁音の指導を始めた。

このような場面で、話題を変えるだけの日本語力が学習者になく、協力者が学習者より明らかに年長者であることから学習者が異議を唱えない時、また、協力者が学習者側の反応に無頓着

⁴ 教室活動後にトムソンが行ったインフォーマルなアンケート。

なときなど、学習者は協力者のペースに巻き込まれ、自分ではあまり興味のない、重要とも思えない練習につきあわされることになる。特に、協力者が教室場面に参加する時は、教室という場の作る雰囲気の中で、協力者が教師の役割を演じ出すことがある。協力者の魅力の一つは、教師のような権威者でないことであると前述したが、これでは、協力者が未熟な日本語教師になってしまう、その魅力自体を失うことになる。

5-4. 日本人協力者の日本語教育活動への参加動機

日本人が協力者として日本語教育活動に参加を希望するには様々な動機があると思われる。当プログラムの場合、まず、オーストラリアに暮らしているのだからこの国に何らかの形で貢献したいというフィランソロビー(現地への社会還元の気持ち)からの参加者がいる。この種の参加者は特に永住者に多い。こうした人々は、協力者として学習者を支援しながら、当人も様々な学習体験をするようで、相互扶助に近い関係になる。

短期、中期在住者の協力者(駐在員とその家族、ワーキングホリデーメーカー、留学生、労働許可証のある就労者等)の場合は、オーストラリア人と接する機会を得たいというのが一番の理由だ。シドニーに住んでいても、日本人コミュニティーのなかで全てこと足りて、オーストラリア人と接することなく駐在期間を終える会社員とその家族、英語学校で他の日本人や外国人とは知り合ったが、オーストラリア人と知り合うきっかけがない若者などの現状を鑑みると、この種の動機は理解できる。

参加動機の中で、支援する学習者を選び好みする傾向があるのは、特筆しておきたい。ある民族背景の学習者だけ支援したいという人がいることだ。日本の現状に等しく、シドニーの高等教育機関には近隣アジア諸国からの移民やその子弟達、留学生等のアジア系学習者が非常に多い。学習者と日本人協力者の交流を目的としたイベントにやってきて、アジア系学習者のグループに入れられたという理由で帰ってしまう人、白人学習者の人数の意外な少なさを無神経に発言する人、等が少数ではあるが後を絶たない。又、日系企業に支援を依頼するときも、「英語母語話者」を支援したい旨を伝えられることがある。「英語母語話者」とは白人の学生を希望するということであることが多い。そのような時、まず、国の人口に占めるアジア系移民の比率の高さ、その比率が日本語プログラムの学習者にも反映しているという現状を説明して学習者を均等に扱ってもらうよう要請し、受け入れられない場合は、支援依頼を引き下げることになっている。

6. 問題改善のための教師の役割

こうした問題を乗り越えて日本人協力者に効率良く活躍してもらうためには、コーディネーターとして教師が果たす役割が重要になる。

6-1. 社会学的役割：日本人と日本社会の多様性を学習者に理解させる

まず、学習者に日本人の多様性を理解させることだ。これは海外の、特に訪日の経験のない学習者には難しいことが多い。自国の現状を振り返ってみれば容易なはずなのだが、外国語を勉強していると、その余裕もなく自分のなかの既存知識を活かし切れないことが多い。日本人のなかにも文法の説明ができるものとできないものがある、日本人だからといってすべてが能や歌舞伎に通じているわけではない、また、日本人の教育レベルも多々あり、高卒でオーストラリアにワーキングホリデー・メーカーとしてやってくる若者のなかには、大学生の学習者よりも漢字に弱い人間もいる。このようなことを理解させることだ。それには、自分の周りの日本人を知ることができるような活動を行うのがいいだろう。ある初級教科書 (Neustupny, et al. 1995) にはオーストラリア在住の日本人を知るための課が設けられている。また、上級を対象に、プロジェクトワークに必要な研究方法の一つとして、長文の報告書を正式提出する前に日本人母語話者に校正してもらうという項目を設け、その際の日本人の選択の仕方と、その日本人とどのように校正活動を行うかを教授するという課もある (舩見蘇 1996)。こういう活動を通して、多様な協力者のネットワークのなかから、これはこの人に聞いてみようというような選択眼を学習者に付けさせることが必要であろう。

6-2. シラバス、カリキュラム作成者としての役割

次に、どんな場面でどんな支援を得ることが適切かを学習者に明確に提示したシラバス作りが必要だろう。初対面のビジター・セッションでは、初対面に適切な話題の選択について事前にディスカッションを行う、協力者とのインターアクションの後で、自分が思っていたような支援が受けられなかったら、それはどうしてなのかを振り返る内省の機会を与える、などから、学習者が協力者から有効な支援を引き出す方法を模索する、そして次の機会に使用するというサイクルをシラバスに採用することができる。

協力者による学習者の過大評価、過小評価は、問題であると同時に、現実を反映している。この過大、過小評価の問題解決のためには、学習者が自分のレベル、自分のわかること、わからないこと、したいこと、したくないことを協力者に適切に伝える力を付けてやる必要がある。そのためには、まず、学習者自身が、自分のレベル、わかること、したいことをきちんと認識していなければならない。つまり、学習者が自律的な学習者であることが前提となる。教師は、日頃から、学習者の自律が促進されるような活動を行い、学習者の自律に支援を行うべきだ。支援の例としては、学習日誌を付けさせる、コンサルティングを行うなどによる学習の意識化 (臼杵 1997; 石橋・他 1996; 関 1997, 他)、学習者トレーニング (Weaver & Cohen 1997, 他)、自律学習体験の支援 (西谷 1993; Thomson 1992, 他) などが実践されてきている。

さらに、選択することが可能なほど協力者がいる場合には、日本人協力者という大きな枠組みの中の日本人の、それぞれの背景、知識、スキル、動機などにおける違いを認識して、シラバス内の活動やタスクにふさわしい協力者を選ぶのも、教師の非常に重要な仕事となるであろう。例えば、専門知識を有する、またそれに準ずる人材は日本事情の「情報提供者」として登用し、外国人との接触場面に参加することを希望する時間的余裕のある日本人短期在住者には、日本人としての、又は日本語使用の多大なバリエーションを提供することをねらった「バリエーション提供者」になってもらう。将来日本語教育を職業として目指す人々、また、教員経験が豊富で教室内での学習者とのインターアクションに馴れている人には、教室内アシスタントとして活躍してもらうなどと適材適所を考慮することも、必要になってくることだろう。いずれの場合も、学習者とのインターアクション終了後に、前述の「教師の社会学的役割」を反芻して、登用した日本人が提示した特徴を学習者が中立の立場で認識できるように支援することが大事なフォローアップではないだろうか。

6-3. インターアクション現場のコーディネーターとしての役割

スキル・レベルでは、接触場面での日本語使用を考え、インターアクションの始めに下記のような様々な前置きをすることを教えるのも一策だろう。

- 「漢字の力を付けたいと思っているので、漢字で書けるところをひらがなで書いていたら、必ず指摘して下さい。」

- 「わからないことがたくさんあるので、ゆっくり話してくれるとありがたいんですが…」

- 「日本の教育のことは少し勉強してきましたが、経済のことはよくわかりません。」

わからないことを協力者に気付いてもらうには、聞き返しの練習が有効だ(尾崎 1992; トムソン 1994)。

- 「あの、今のちょっとわからなかったんですけど…」

- 「～って、いいますと…」

- 「は？」

などの聞き返しの表現が使えるように練習することだ。

6-4. 日本語学習者コミュニティの広報係としての役割

上記のような支援とともに、日本人協力者や日本人コミュニティに対して絶え間なく学習者のPR活動をするのも教師の役割の一つといえる。日本語学習者にはどんな人々がいるのか、どのようなレベルで学習しているのか、どんな日本語を学びたいと思っているのか、などを、日本人コミュニティの個々人に折あるごとに話していくという地道な活動だ。

それでも、理解ない日本人が学習者に対し差別的な言動をした場合、教師は介入して理解を求

める義務があると思う。外国人日本語話者が日本人と日本語でインターアクションをするとき、言語能力の差により力関係に不均衡が生じることが多いからこそ、教師の支援が必要になる。教師の意思が伝わる場合とそうでない場合があると思うが、いずれにせよ、その後で学習者と一緒にこの事例の意味を考える場を設けたい。協力者の差別的な態度を覆すことのできるのは往々にして教師ではなく学習者自身であることも学習者に理解させておくことも必要だろう。正直な協力者は「アジア人と当たっちゃって、いやだなんて、思ったんですけど、話してみたら、本当に一生懸命やってるし、オーストラリアで私たちと同じような経験してたりして、この人達とお話しできてよかったなって、思います。」といったようなコメント⁵を残していく。

7. おわりに

本稿では、日本人母語話者が日本語教育活動に参加、協力する場合の問題点を筆者達の経験からいくつか挙げ、考察した。日本人協力者を日本語教育活動の参加者の一部として看做すことは、自律学習の促進のためにも、動機付けを高め、学習効果を上げるためにも、第二言語習得の研究からも有効であるとされている。また、日本語教育活動を日本人と外国人の接触場所の一つとして捉えるならば、当然、その参加は望ましいばかりではなくて、必要である。この傾向は今後の日本語教育の現場でさらに顕著になると思われる。しかし、早くも、学習者の日本人に対する期待過多、日本人協力者による学習者の過大、過小評価、協力者の教授希望項目と学習者の学習希望項目の食い違い、動機の不純な協力者などの問題が浮上してきている。本稿では、これからも存在し続けるであろうこのような問題に対処するに当たって、日本語教師に期待されている役割にはどのようなものがあるかも検討してみた。また、問題の解決策をも幾つか提言してみた。

日本人協力者が気持ち良く、さらに広範囲にわたり活躍できるように、また、学習者がより効果的に学習できるように、日本人協力者の参加を前提とした日本語教育活動の諸場面の研究が今後もっと盛んになることが期待される。本稿がそのための問題提起の役割を果たすことができれば幸いである。

参 考 文 献

- 石橋玲子, 大塚淳子, 鈴木紀子, 八若寿美子 (1996) 「中級学習者の自律的学習に向けての意識化の試み」『言語文化と日本語教育』11号: 62-76. お茶の水女子大学。

⁵ このコメントはトムソンの記憶から再生した。

- 植田栄子(1994)「海外日本人家庭で行うホームステイプログラムの有効性——タイにおける日本語学習者の場合」『世界の日本語教育, 日本語教育事情報告編』第2号, pp. 213-232.
- 白杵美由紀(1997)「学習者の自律への意識化: 自律学習への働きかけの効果」*The Language Teacher*, October 1997: 41-49.
- 尾崎明人(1992)「『聞き返し』のストラテジーと日本語教育」『日本語研究と日本語教育』, 名古屋大学出版会.
- 関麻由美(1997)「初級日本語学習者に対する学習ストラテジーのコンシャスネス・レイジングの試み」『第二言語としての日本語の習得研究』創刊号: 101-117.
- 田中望・斎藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際』, 大修館書店.
- トムソン木下千尋(1994)「初級日本語教科書と聞き返しのストラテジー」『世界の日本語教育』第4号, pp. 31-43.
- (1997a)「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.
- (1997b)「学習契約書を使った自律学習の試み」第8回第二言語習得研究会(全国大会)発表論文 1997. 12. 21, お茶の水女子大学.
- 中川かず子(1996)「北海道における日本語教育と地域のネットワーク」『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——』pp. 5-22, (財)北海道国際交流センター.
- 西谷まり(1993)「定住外国人の自律的日本語学習におけるテレビ番組の利用に関する研究」『平成5年度日本語教育学会春季大会予稿集』103-108, 日本語教育学会.
- ネウストブニー J. V. (1981)『外国人とのコミュニケーション』, 岩波新書.
- (1988)「日本人のコミュニケーション行動と日本語教育」『日本語教育』第67号, pp. 11-24.
- (1995)『新しい日本語教育のために』, 大修館書店.
- 浜田盛男(1996)「地域の中の日本語教室・日本語教室の中の地域:——地域と教室のつながりを考えた活動例」『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——』pp. 91-102, (財)北海道国際交流センター.
- 姉見蘇弘美(1981)「外国人の日本語の実態(6) 日本語教授法の実態——メルボルン地域の中高等学校の場合」『日本語教育』第45号, pp. 89-104.
- (1996) JAPN4001/5212/5213 科目「プロジェクトワーク講義ノート」, ニューサウスウェールズ大学 アジアビジネス言語学科.
- (1997)「日本人との接触場面のためのインターアクション能力の開発——海外(オーストラリア)学習者の日本人家庭訪問を通して」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 45-50, 日本語教育学会.
- 溝口博幸(1995)「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育——「日本人家庭訪問」の場合」『日本語教育』第87号, pp. 114-128.
- 山田泉(1996)『異文化適応能力と日本語教育2 社会派日本語教育のすすめ』, 凡人社.

Dickinson, Leslie. 1995. Autonomy and motivation: A literature review. *System* 23, no. 2: 165-74.

Ehuman, Madeline E., and Rebecca L. Oxford. 1995. Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal* 79, no. 1: 67-89.

Horwitz, Elaine K. 1987. Surveying student beliefs about language learning.

Masumi-So, H. 1998. Research into norms of interaction in NS-NNS contact situation — Whose norm is it? Paper presented at the 3rd Pacific Second Language Research Forum (PacSLRF), Keio University, Tokyo, March 24-26.

Murata, K. 1994. Intrusive or cooperative? A cross-cultural study of interruption. *Journal of Pragmatics* 21, no. 4: 385-400.

Neustupny, J. V., H. Muraoka, and R. Spence-Brown, eds. 1995. *Interacting with the Japanese: A comprehensive communication course*, Book 1. Melbourne: Japanese Studies

Centre.

- Osho, Fusako, Hiromi Masumi-So, and Chihiro Kinoshita Thomson. 1997. Course design and delivery of hospitality Japanese in Australia. *JALT Journal* 19, no. 2, pp. 260-70.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pica, Teresa. 1994. The language learner's environment as a resource for linguistic input? A review of theory and research. *I.T.L. Review of Applied Linguistics* 105-6: 69-115.
- Schmidt, Richard, and Andrew Cohen. 1997. Enhancing motivation and effective learning strategy use. Paper presented at ACTFL'97, Nashville, Tenn., Nov. 20-21.
- Siegal, Meryl. 1996. The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics* 17, no. 3: 356-82.
- Tannen, Deborah. 1981. The machin-gun question: An example of conversational style. *Journal of Pragmatics* 5: 383-97.
- Thomson, Chihiro Kinoshita. 1992. Learner-centered tasks in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* 25, no. 6: 523-31.
- Tremblay, P. F. and R. C. Gardner. 1995. Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal* 79: 505-18.
- Weaver, Susan, and Andrew Cohen. 1997. Strategies-based instruction: A teacher training manual. University of Minnesota, Minneapolis, CARLA Working Paper Series no. 7.