

日本人との接触が日本語学習に及ぼす影響に関する一考察

タナサーンセーニー 美香(アサンブション大学)

1. はじめに

2001年に実施された「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究：タイ(バンコック)アンケート調査」(以下、「バンコックアンケート調査」)は主にバンコック在住の日本語学習者が接触する物、人、機会、そして場所といった学習環境に関して学習者の接触状況が幅広くまとめている。対象学習者の層も中等教育、高等教育、学校教育以外と多様である。学習環境に着目し、日常の教授活動に役立てたいと願う教師にとって、巨視的な調査結果は全体を把握するのに参考になるものである。しかし、教師が教育現場で学習環境を考慮し学習活動をデザインしようとしたときに、「バンコックアンケート調査」から得られる情報だけでは学習者一人一人の日本語学習に環境がどのように関わっているかを捉えるのに限界を感じる。実際の学習者は人、物、機会といった異なるリソースを併用したり、一つのリソースから他のリソースへと結びつけたりしながら活用していると思われるが、量的調査ではリソース相互の関連や広がりまで浮き彫りにするのは難しいからである。また、現場によって関心の対象となる対象者やリソースも異なってくる。

「バンコックアンケート調査」を現場に活かすためには、調査対象を現場教師が日頃接する学習者に絞り、また学習者に最も関連が深く重要だと思われる学習環境に焦点を当てた質的調査を補足するのが望ましいのではないだろうか。授業や試験など日常業務に忙殺されがちな教師が実施可能な調査の範囲は限られるが、それでも、現場との関連性が深ければ学習環境に関する新しい何かを得られるかもしれない。そのような観点から筆者は、タイの私立大学で日本語を学ぶ筆者自身の学生を対象として、学生が教室の外で接触する日本人を人的リソースと捉え、接触の現状とその接触が学習に及ぼす影響に関する調査を試みた。本稿はその調査の中間報告である。調査は継続中ではあるが、現時点まで調査から得られたことを元に、学習環境に関する筆者の見解を述べてみたい。

2. 背景

調査の焦点を教室学習外での日本人との接触に当てたその第1の理由は、母語話者との接触は外国語習得において重要な役割を果たすにもかかわらず、海外ではその機会が限られており、そのことが日本と海外での学習効果に決定的な差をもたらしているのではないかと考えたからである。第2の理由としては、「バンコックアンケート調査」において「日本語学習のために現在使っているもの」としてはあげられていなかったにもかかわらず、「今後充実を希望するもの」として日本人との接触を求めていたことがあげられる¹⁾。日頃使っている物のより一層の充実を求めるのは自然だが、日頃触れることのない、しかも、解説書や辞書などの勉強道具ではないリソースの充実をあえて求めているという点に、タイの学習者も日本人との接触を学習リソースの一つとして重要視しているのではないかと興味を抱いた。そして、日本

人と接触を持つことが、学習にどのように関わっているのかという点において学生の現状を調べてみたいと考えた。

日本人との接触を教室活動やカリキュラムに取り込もうという試みはいくつもなされている。最近では、2005年度日本語教育学会秋季大会で公開された「テレビ会議で行う異文化ディスカッションの方法」WEB用試作版教材(太田・三浦, 2005), 学習者の主体的自律的な学習を支援するためのビジターセッション, ランゲージパートナー, ティーチングアシスタントを効果的に授業に取り込む取り組み(森, 2005), ホームステイや現地在住の日本人コミュニティを活用した試み(鈴木, 2004 井村, 2000 深澤, 2005), 日本の提携校の学生とのEメールによる交流を取り入れた授業(鳥居, 2004), そしてインターネットフォーラムやビデオカンファレンスを使った授業(加納, 2004)などが報告されている。

鈴木(2004), 井村(2004), 鳥居(2004), 加納(2004), 深澤(2005)の報告に共通して見られるのは日本人と接触したことが学習者の自信に繋がったということである。また, 楽しさ, 日本語力の上達, 異文化理解の促進などに影響がみられたという報告も多い。森(2005)は教室の外での日本人との接点は, 存在はしても教室の中に結びついていない現状を指摘し, それらの接点を教育の中に取り込むためのネットワークの構築, 学習環境のデザイン化を提言している。このような報告から, 海外の学習者にも訪問, 面会, インターネットやビデオなど, 日本人との接触手段が多様であること, また学習者に大きな影響を及ぼすことがうかがえる。

こういった活動報告は, 創造性豊かで学習者にとっても教師にとっても魅力的な学習活動をいかに企画し実施するかというヒントを得るのに大変有益である。また, その活動に参加した学習者の反応には今まで見落としていたことに気付かされることが多い。例えば, 鳥居(2004)が行ったアメリカ人学生と日本人学生の電子メールの交換による学習プログラムでは, アメリカ人学生は日本語で, 日本人学生は英語でメールを交換することで, お互いが相手の書いた文書の間違いを自主的に訂正しだした例が紹介されている。これは学習言語の母語話者と接したことで, 相手を人的学習リソースとして役立て始めた例だと思われる, 興味深い。

しかし, ある環境でうまくいった活動が必ずしも別の環境でも同じ効果があるとは限らない。このような取り組みが自分の現場に効果的かどうかを考える際, 教師は教室外での日本人との接触そのものが, 自分の関わる学習者にどのような意義があるのかを考える必要がある。ところが, この点に関して活動報告はあまり参考にならないことが多い。というのは, 活動報告の多くは, 活動そのものに焦点が当てられ, ある環境下の学習者にその活動がどう効果的であったかという議論はあっても, 学習者が活動を通して体験した母語話者との接触が学習にどのような影響を与えたかという議論をされることがあまりないからである。また, 限定された学習活動の中で学習者の行動や反応を追っていくため, 学習者が学習に自信を持ったり, 楽しさを感じたり, 意欲を高めたことは報告されても, どのような経緯を辿ってそうなったのか, またそのことが活動後の学習にどのように影響を及ぼしたかという点で論じられることも少ない。一つの学習活動に留まらない, もう少し広い範囲で日本人との接触と学習活動を捉えた研究があればと思う。

このような背景から, 本調査は学習者が日本人と接する機会とその影響について, 大学で行われた日本人との交流活動に参加した学習者に対象を絞り, しかし接触範囲をその交

流活動に限定せずに、彼らが持っている教室学習外での日本人との接触の機会と接触が日本語学習に及ぼした影響を調べることを目的とした。質的調査だけではなく量的調査も加えたのは「バンコックアンケート調査」によってバンコックの大学生の概観が把握できるとはいえ、調査が行われた2002年と2005年現在の状況は変わっていると思われたからである。教育機関特有の環境の影響も考えられるため、比較の意味でも改めてデータを取り直した。

3. 調査の経緯

筆者自身は現在タイの私立大学で日本語教育に携わっているが、母語話者との接点の無さが海外の学習者の大きなハンディであるという認識を持ってきた。そのため、教室に日本人を招いたり、日本人に関連が深い企業に見学に出かけたりといった活動は積極的に取り入れるようにしてきた。2004年からはタイの夏休みに当たる3月から5月を利用し、学生を日本へ連れて行き、そこで本来ならタイで行うはずのサマーコースを日本の大学で開講できる機会に恵まれた。カリキュラム(シラバス、単位、時間数、試験)は全てタイの大学に準じている。学生にとっては教室の中は教師もクラスメートもタイにいるときと同じだが、教室を一步出れば、日本人学生に囲まれ、日本人学生と共に寮で共同生活をしているという点でタイとは大きく環境が異なるわけである。協力してくれた大学は龍谷大学で、教室を使わせてもらったキャンパスは滋賀県大津市にある。このサマーコースは2004年、2005年と2年間行ってきた。日本での滞在はいずれの年も、寮に1ヶ月、寮生活を終えてホームステイが5日程度である。参加した学生数は合計で39名になるが、現在は23名が卒業し、在学中の学生は16名である。

日本滞在中には日本人学生がチューター²として寮に住み込み、学生生活を支援してくれた。学習活動でも週1回の割合で行われた発表会や合同授業などで双方の学生が交流を持った。これがきっかけで2005年の8月に龍谷大学から日本人学生が海外友好セミナーでタイを訪れることになり、9日間のセミナー日程のうち1日を使ってキャンパス内で交流会を持った。日本からの参加者は学生が66名、随員4名、タイ側は日本でのサマーコースに参加した16名をはじめ、3、4年生を中心に70名程度である。当日は午前10時から歓迎式、小グループでのキャンパスツアー、昼食、全体でゲーム、写真撮影、午後4時に見送りというプログラムであった。

交流会の1ヶ月前には、筆者が担当するBusiness Communication in Japanese I(3年)の63名の学生が文通を希望して66名の日本人参加者に自己紹介プロフィールを送っている。交流会の時点ですでに数名の学生が日本人学生との文通を始めていた。彼らにとっては、交流会は文通相手と初めて会う機会でもある。また、日本人学生の中には先の日本でのサマーコースで親しくなっていたチューター達も含まれている。交流会に参加したタイの学生のうち、サマーコースの参加者にとっては日本で親しくなった学生との再会の機会でもあった。交流会への参加は学科全体に呼びかけ、希望者は誰でも参加できるようにした。文通交流を行ったBusiness Communication in Japanese Iの学生と、ちょうど交流会の日に授業に当たっていた同じく筆者が担当しているJapanese IV(3年)の学生には授業の一環として交流会参加を義務付けた。ただし、交流会は平日に1日かけて行われたため、

学生の時間割の都合によって、空いている時間帯だけの参加を許可した。希望して参加した学生も時間の許す範囲での参加であった。

本調査はこの1日交流会に参加した学生を対象としている。しかし調査の目的はこの交流会そのものが学生にどのような影響を及ぼしたかを調べることではない。参加した学生にとって交流会は日本人との接触の機会の一つに過ぎず、その機会の意味は学生によって異なり、参加に至った背景も一律ではない。この交流会で生まれて初めて教師以外の日本人と接したという学生もいれば、数多く日本人の知り合いがいるが、この交流会でまた一人増えたという学生もいる。また、日本から帰ってきて久しぶりに日本人に会ったという学生もいる。自分から進んで参加を希望した学生もいれば、クラス活動として参加を義務付けられて来た者もいる。しかし参加者全員が少なくとも1度は教師以外の日本人と教室学習以外で接触した機会を持ち合わせたわけである。この交流会は、教室内環境は似ているが教室外では様々な日本人接触環境を持つタイ人学習者が、たまたま一つの接触の機会を共有したという意味で、日本人との接触環境とその接触が現場の学習者に及ぼした影響を調べる調査の対象者を抽出するには格好の場であると思われた。参加したタイ人学生には①教室外で教師以外の日本人との機会がどのくらいあるのか、②どのようなやりとりをしているのか、③そのやりとりの経験が学習にどのような影響を及ぼしているのかの3点に関して、質問票と聞き取りで調査を行った。また、学習者自身に影響を内省してもらうためには接触からある程度の時間が必要と考え、調査は交流会から3ヶ月経過した2005年12月に行った。質問票では47名、聞き取りでは21名の回答が得られた。

4. 質問票による調査集計結果と分析

4.1. やりとりの機会

結果を集計分析するにあたり、学生を日本人との接触経験別に6つのグループに分けた。まず、訪日経験の有無で大きく二つに分け、訪日経験があるグループを訪日の形態別に「サマーコース(夏)」、「滞在³(滞)」、「旅行(旅)」の3つに、訪日経験のないグループは教師以外の日本人との接触経験に関して「多い(多)」、「少ない(少)」、「無い(無)」の3つのどれに当てはまるか自己申告してもらった。各グループの人数は次のとおりである。

表1 接触経験別回答者内訳

	夏	滞	旅	多	少	無	計
質問票	14名	4名	5名	5名	11名	8名	47名
聞き取り	9名	2名	2名	3名	1名	4名	21名

訪日経験がある学生は「夏」、「滞」、「旅」の23名(聞き取りでは13名)、訪日経験の無い学生は「多」、「少」、「無」の24名(聞き取りでは8名)である。「バンコックアンケート調査」に比べて訪日経験者が多いのは日本でのサマーコース開講など、教育機関の環境によるものと思われる。

交流会の場で学生達はどの程度日本人学生とやりとりができたのだろうか。交流会でどのくらい話す機会があったかという質問に「たくさん話す機会があった」と答えた学生は

訪日有 23 名のうち 12 名(夏：9 名，滞：1 名，旅：2 名)で，訪日無 24 名のうち 9 名(多：5 名，少：3 名，無：1 名)であった。接触体験が無いにも関わらず、「たくさん話す機会があった」と答えた 1 名(ネーン⁵)は聞き取りで文通相手を得ていたことが分った。彼女は文通相手と対面したことで話す機会が多く持てたと思われるが，日頃接触体験の少ない他の学習者は，初対面の日本人とすぐにたくさんのやりとりは交わらなかったと感じたようだ。訪日経験がなくても日頃から多くの接触体験を持っている 5 名が全員，交流会でやりとりの機会を多く持てたと考えていることから，接触体験の頻度が初対面の人と話せるかどうかに関わりがあるとも考えられる。

しかし，初対面の人と多く話せるかどうかと，関係を維持したり発展させたりできるかは別である。物怖じせず，社交的な性格の学習者なら初めての人にも声をかけやすいが，必ずしもやりとりを継続できるとは限らない。その場限りで終わっている可能性もある。そこで，現時点で教師以外にやりとりができる日本人がいるか調べてみた。相手がいると答えた学生は全体の 74%にあたる 35 名で，訪日有 20 名(87%)，訪日無 15 名(63%)であった。内訳は表 2 のとおりである。訪日経験がある学生達は，ない学生に比べて接触を維持しやすい環境にあるようだ。しかし，訪日経験がない学生にも 6 割以上に教室以外に接触できる日本人がいたことは筆者にとって驚きであった。

表 2 教師以外に現在やりとりができる日本人の有無 (質問票回答者 47 名)

	夏	滞	旅	多	少	無	計
いる	12 名	3 名	5 名	4 名	8 名	3 名	35 名
いない	2 名	1 名	0 名	1 名	3 名	5 名	12 名

現在やりとりをする相手と出会ったきっかけを調べてみると，交流会で出会った相手と現在もやりとりがあると答えた学生は 16 名で全体の 34%であった。内訳を表 3 に示した。参考のため，交流会でたくさん話す機会があったと答えた学生の数を下段に示す⁶。

表 3 現在やりとりをしている相手に出会ったきっかけ (質問票回答者 47 名)

	夏	滞	旅	多	少	無	計
交流会	8 名	0 名	1 名	3 名	2 名	2 名	16 名
	(9 名)	(1 名)	(2 名)	(5 名)	(3 名)	(1 名)	(17 名)

これを見ると，やはり 1 度会ってたくさん会話を交してもその交流が 3 ヶ月以上続くと限らないようだ。おおむねどのグループも交流会で「日本人学生とたくさん話せた」と答えた人数に比べ，「現在も交流会で会った学生とのやりとりが続いている」と答えた人数が減少している。やりとりが続いている学生は必ずしも交流会のときにたくさん話せたわけではないので，たくさん話す機会があったことと関係が継続していることとは相関が薄いと思われる。交流会以前に接触体験がない「無」のグループで，前述の文通相手と出会い交流会で話す機会を多く持ったネーンは，現在やりとりがあると答えた 2 名の中には入っていない。話す機会が少なかった学生でも関係を続けるのに成功した学生もいたわけである。その差はどこにあったのだろうか。一度の出会いが継続した関係に繋がるか否かにどのような要因が関わるかに関しては聞き取り調査の分析で詳しく触れる。

4.2. やりとりの形態

学生達は教室外でのやりとりをどのように進めているのだろうか。まず、現在やりとりの相手がいると答えた 35 名について、やりとりをどのくらい日本語で行っているか調べてみたところ、やりとりの半分以上を日本語で行っている学生が 26 名 (74.3%) であった。

次に、やりとりの手段と話題である。現在やりとりの相手がいる 35 名を対象に最もよく使う手段をあげてもらったところ、1 位は「チャット」で 17 名 (48.6%)、2 位は「会って話す」で 6 名 (17.1%)、3 位は「電話」と「電子メール」が共に 3 名 (17.1%) であった。また、よく使う手段を三つあげてもらった中で最も頻度が高かったのは「チャット」30 名 (85.7%)、2 位は「電話」と「電子メール」が共に 21 名 (60%)、3 位が「会って話す」13 名 (37.1%) であった。2002 年に行われた「バンコックアンケート調査」ではチャットについての調査項目がなかったが、2005 年の現在、筆者の学生達には「チャット」は最もよく利用され、85% の学生にとって馴染みのあるやりとりの手段であることが分かる。

話題に関しては訪日経験の有無で多少変わることが予想されたので、最も多く話している話題を 3 つ選択 (選択肢にないものは自由記述) してもらった。その結果、訪日有の 19 名と訪日無の 15 名、合計 34 名から有効な回答が得られた。

表 4 やりとりの話題 (現在やりとり相手がいる 35 名中有効回答 34 名)

	1 位	2 位	3 位
訪日有 (19 名)	日常のこと (19 名)	勉強以外の日本語や文化のこと (13 名)	日本語の勉強のこと (11 名)
訪日無 (15 名)	日常のこと (15 名)	日本語の勉強のこと (11 名)	趣味のこと (8 名)
全体 (34 名)	日常のこと (34 名)	日本語の勉強のこと (22 名)	勉強以外の日本語や文化のこと (20 名)

全体の順位は「バンコックアンケート調査」と一致する⁸。「日常のこと」をあげた学生は訪日有・訪日無ともに 100% であった。続いて訪日有は「勉強以外の日本語や文化のこと」を 68.4% の学生が、「日本語の勉強のこと」を 57.9% の学生があげた。それに比べて訪日無の学生が 2 番目に多くあげたのは「日本語の勉強のこと」で 73.3%、次いで「趣味のこと」53.3% で、訪日組が 2 位にあげた「勉強以外の日本語や文化のこと」は 46.7% で 4 位であった。

やりとりの頻度に関しては訪日経験の有無による差はあまり見られない。おおむね週 1 回から月 1 回だが、毎日やりとりする学生もいれば半年に 1 回という学生もいて、個人差が見られる。

表 5 やりとりの頻度 (質問票回答者 47 名)

	毎日	少なくとも週 1 回	少なくとも月 1 回	少なくとも半年に 1 回	やり取りする相手はいない
訪日有 (23 名)	3 名	9 名	5 名	3 名	3 名
訪日無 (24 名)	2 名	6 名	5 名	2 名	9 名
全体 (47 名)	5 名	15 名	10 名	5 名	12 名

「毎日」と答えた学生は全体の10.6%、「少なくとも週1回」が31.9%、「少なくとも月1回」が21.3%、「少なくとも半年に1回」が10.6%、「相手がいない」と答えた学生は25.5%である。

4.3. やりとりが及ぼす影響

影響に関しては、現在のやりとりの相手の有無に関わらず、過去の体験も含めて47名全員に答えてもらった。どのような影響があったかは聞き取り調査の分析結果と合わせて述べることにする。調査票では先行研究で影響が見られたとの報告が多かった①日本語そのものへの影響、②学習行動や意欲への影響、③文化や価値観に対する理解への影響の三つに分けて、学習者に変った点があったかどうかを問う形式にした。本調査では変った点を自覚すれば影響があったとみなし、自覚がなければ影響がなかったとみなす主観による自己申告の形を取った。表6は接触による何らかの変化を自覚したかどうかの結果である。割合で示されている数字は訪日有、訪日無、全体、それぞれの段の人数を全体とした比率である。

表6 日本人との接触から受けた影響の有無 (質問票回答者47名)

	影響があった		影響はなかった	
訪日有(23名)	21名	91.3%	2名	8.7%
訪日無(24名)	22名	91.7%	2名	8.3%
全体(47名)	43名	91.5%	4名	8.5%

訪日経験の有無に関わらず、9割の学生が変化を自覚しているが、どのような点で変化を自覚したのだろうか。影響があったと思われる43名を対象に集計をまとめたのが表7である。

表7 影響が及んだこと (質問票回答者47名)

	日本語		学習行動, 意欲		文化や価値観に対する理解	
訪日有(21名)	19名	90.5%	15名	71.4%	11名	52.4%
訪日無(22名)	15名	68.2%	11名	50.0%	15名	68.2%
全体	34名	79.1%	26名	60.5%	26名	60.5%

学習者自身が日本人と接触することで一番変わったと感じるのは、日本語力に関するようだ。ただし、影響の強さは訪日経験の有無で異なった結果が見られ、訪日経験のある学生が強く影響を感じている。日本へ行った経験がある学生のほとんどが1ヶ月あまりの短期プログラムであったが、その程度の滞在でも日本語に影響を与えるようだ。訪日経験のないグループは日本語への影響を自覚している学生の割合が若干減っているが、それでも7割近くの学生が、日本語が変わったと感じている。訪日経験のある学生は学習行動や意欲の変化の自覚が高く、文化理解については低い。逆に訪日経験のない学生は文化理解に関して7割近くが変化を自覚しているのに対し、学習行動や意欲は半数に留まっている。

5. 聞き取りによる調査結果分析

5.1. 聞き取り調査の概要

聞き取り調査は主に、調査票から得られた個々の学生の接触環境に関するデータを元に①初めて日本人と接触を持ったときの感想、②やりとり場面の様子、③日本人との接触を通して感じた変化などについて話を聞いた。協力してくれたのは調査票を配った学生のうち、面接の都合がついた学習者31名であったが、現在、文字化などの処理ができたものは21名分だけである。意図的に抽出したわけではなく、学生の都合の良い時間に面接の約束を入れ、早く面接を行った学生から順番に処理を行った。本稿の分析はこの21名を対象とする。聞き取りは学生の都合に合わせて個人から3人のグループ面談という形で行い、会話を録音した。使用言語は、学生の要求に応じて日本語か英語⁹を用いた。

質問票の分析では学生を訪日の有無や形態、接触の体験の程度によって6つのグループに分けたが、聞き取り調査では現在やりとりができる日本人の相手の有無によって質問内容が変わるため、それぞれのグループを表す漢字の後ろに有・無をつけてやり取り相手の有無を表すことにする。例えば「夏有」ならサマーコースで訪日し、現在やりとりができる日本人の相手がいる学生で、「多無」なら訪日経験はなく、タイで日本人との接触の経験が多いが、現在はやりとりができる日本人の相手がない学生という意味である。21名のグループ分けは表8のとおりである。

表8 聞き取り調査対象者グループ分け（聞き取り調査回答者21名）

訪日有 12名		訪日無 9名	
夏有 8名	ソム, ジューン, アーゲー, メイ, ボー, ナウ, ボーイ, ダーク	多有 2名	ノグ, アン
夏無 1名	リン	多無 1名	ショー
滞有 2名	キウイ, バード	少有 2名	モモ, ミング
滞無 0名		少無 0名	
旅有 1名	ノート	無有 2名	ベル, プン
旅無 0名		無無 2名	ラルフ, ネーン

5.2. 接触経験

学生に初めて日本人と日本語でやりとりをした経験について語ってもらうと、ほとんどの学生がそのときの恐さや恥ずかしさ、緊張感などの心理的な負担に触れる。しかしそれも始めのうちだけで、やがて緊張感や不安は消えていくようだ。サマーコースで日本へ行ったことがある学生は早くも3日、多くが1週間、遅くても3週間目には恐さはなくなったと話している。そして帰国して1年4ヶ月、または4ヶ月の時間を経て今度はタイで日本人学生に会ったとき、もう始めから恐さはなかったと話している。

全然恐くなかった。同じ年だし、同じ学生だったから¹⁰(ボー・夏有)

訪日経験のない学習者には、交流会で日本人学生に会ったときどう感じたかを聞いてみた。答えはそれ以前の日本人との接触経験によって違いが見られる。アン(多有)、ショー(多無)は恐くなかったと言うが、ミング(少有)、ネーン(無無)は次のように話した。

初めて龍谷の学生と会ったときは少し緊張した。でもそれは最初だけ。私は知っている人(日本人学生)が誰もいなかったし、どうやって話し始めたらいいか分からなかった。でも、寮を案内するぐらいからよくなった。緊張していたのは最初の30分ぐらいだけ。一度リラックスすると会話を続けるのが難しいとは思わなくなった。

(ミング・少有)

手紙で知り合っていたけれど、初めて会ったときは緊張した。何を話したらいいかもどう話したらいいかも分からなかった。簡単な文さえも出てこなかった。

(ネーン・無無)

ストレスの原因は恥ずかしさ(リン・夏無)、自分の日本語に対する不安(ジューン・夏有)、相手の話す日本語の速さ(アグー・夏有)などがあげられたが、学生達はそれを比較的短時間で克服している。心理的負担を軽くする要因は何であったのだろうか。

タイ人の友達が周りにいたので日本で話したとき恐くなかった。分からないとき助け合う。(ボーイ・夏有)

サマーコースで日本に行ったことがある友達が龍谷の学生を知っていた。その友達と一緒にいたからあまり恐くなかった。みんなフレンドリー。(ノグ・多有)

ボーイやノグが言うようにそばにタイ人の友人がいるということは大きな支えになるようだ。しかし逆にそれが原因で話せなかったという学生もいた。

タイでは友達に頼ってしまう。(リン・夏無)

タイでは、もっと日本語が上手な友達がいると自分は聞き役に回ってしまう。(ジューン・夏有)

また、タイと日本との環境の違いで話しやすさや話す意欲に差が出るという指摘もあった。

タイだったら、別にタイ語を使っても構わない。日本だったら周りがみんな日本人だから日本語を話したいと思うのもっと頑張りたいと思う。

(アグー・夏有, ボー・夏有)

日本だと、私が日本語がよく分からないことをみんな知っていて分かりやすく話してくれる。私の日本語力をよく理解してくれる相手となら安心して話せる。だから交流会では日本で友達だった人とは話せたけれど、新しい友達とはあまり話せなかった。日本語が上手じゃないのが恥ずかしいし、間違うのも心配だった。日本では英語を話す友達と友達が困るからどうしても日本語で説明しないといけないけれど、タイでは日本語を話す必要はない。英語のほうが上手に話せるから。(リン・夏無)

このようにタイでは日本語を話す必然性が日本より低いため、日本語で会話を続けようという意欲が湧かないようだ。

リンはサマーコースで日本人学生と親しくなったにもかかわらず、現在やりとりの相手がない学生である。彼女のように機会に恵まれたのにそれを活かすことができなかった学生と、交流会で出会って現在も関係を維持している学生の違いは何であろうか。リンの話

からは、恥ずかしさや間違ふことへの恐れといった彼女の性格的要素が原因であることも考えられるが、他の要因はないのだろうか。

ダークはリンと同じ2004年にサマーコースに参加して、1年4ヶ月後に龍谷大学の学生に再会している。彼のとった行動を例に考察を進めていく。

(交流会では)新しい学生とたくさん知り合えたが、今でも連絡があるのはそのうちの二人だけ。交流会のときは10時に会って、1時か2時ぐらいでも何でも話せるようになっていた。でも、友達になったというわけではない。ただ知り合っただけ。交流会が終わった後、ノグや他の友達と一緒に龍谷の学生が泊まっているホテルまで会いに行った。次の日は一緒に遊びに行って、その次の日は空港まで見送りに行った。一緒にいた時間は1日3、4時間ぐらい。空港で別れたときもまだ知り合い程度だったと思う。友達になったのは二人が日本に帰ってから。チャットとEメールでやりとりをした。ただEメールを送って、もらって、それを読んで、返事する。何回もすると慣れてきた。(ダーク・夏有)

ダークは交流会の時間内では、知り合うことはできても友達と呼べるほど親しくなることはできなかったと述べている。その場で知り合えても、そこからもう少し親密にならなければ関係を続けるのは難しいということであろう。交流会ではたくさん話す機会があったのに、その後関係が続かなかったケースが質問票の結果集計からうかがえたが、理由はこの点にあるらしい。同じようなことをコメントした学生は他にもいる。

交流会で会っても時間が短いので自分のことはなかなか話せない。(ナウ・夏有)
交流会は楽しいから友達になれる。でもその後連絡が必要。(メイ・夏有)

ダークの話やメイの指摘から考えると、知り合いから友人に関係を発展させる鍵となるのは、知り合った後連絡が取れる環境にあるかどうかであるようだ。しかし、日本に帰国してしまった相手と再会の機会を得るのはタイの学生達にとって容易なことではない。そこで、ダークはチャットや電子メールといったパソコン通信による手段を活用した。学生達がやりとりによく使う手段として「チャット」が1位、「電子メール」が2位にあげられていたが、これらの手段があればタイと日本の物理的な距離は克服できる。前述のリンはパソコン通信に関して次のように話している。

Eメールとかチャットはしない。コンピューターをあまり使わないから。コンピューターは勉強とかレポートを書くときしか使わない。(リン・夏無)

せっかくの訪日の機会を活かせず、帰国後日本人との接触環境を失ってしまったリンの背景には、恥ずかしがり屋で間違いを嫌う几帳面な性格に加えて、パソコン通信という手段に馴染みがなかったということが大きな要因として浮かび上がってくる。

5.3. 接触の状況

学生には手段に加えて、頻度や1回に費やす時間、話題など、日本人とやりとりを交わしている様子を具体的に語ってもらった。質問票で見られたとおり、チャットと電子メー

ルを使ったやりとりが最も多い。会う、電話するなどの手段でやりとりをしている学生もいるが、本稿ではパソコン通信に焦点を当て、それ以外の手段についての分析は機会を改めることにする。

タイの一般的なコンピューター環境は、日本語フォントを表示することができてもタイプができないという場合が多い。プログラムによっては日本語フォントが読めないものもある。学生は大学のコンピューターセンターや自宅、インターネットカフェなどでやりとりをしているようだ。日本語が使える環境かどうかで学生のやりとりの様子も変わってくる。日本語が使える自分のコンピューターを持っているモモ(旅有)やノグ(多有)は漢字交じりの日本語でやりとりをしている。ダーク(夏有)は自分のコンピューターがなく、大学のコンピューターは日本語がタイプできないので日本語が使えるインターネットカフェを利用して日本語でやりとりをしている。相手は日本語で送信してくるが自分が送るのはローマ字というソム(夏有)、相手の日本語は読めるがタイプができないので英語で送信しているベル(無有)など状況は様々である。チャットに費やす時間はそのときの状況によって異なるが短くて5分、長くて2時間、大体は30分から1時間程度のようなのだ。話題は「勉強した?」「ご飯を食べた?」といった生活に関する話題が多いが、進路、趣味、大学のこと、タイのことなど様々である。

チャットを好む学生は相手のメッセージにすぐ応答ができ、コンピューターの操作にも慣れているようだ。漢字変換も苦にならないというモモ(旅有)は相手からのメッセージで分からない言葉があるとウェブサイトの辞書を利用する。ノグ(多有)も画面の半分は辞書のサイトを開いたままチャットをしているが、辞書を参照することはとくにやりとりの妨げにはならないと述べている。また、日本人を辞書代わりにするという回答もよく見られた。

チャットのとき、二人以上の相手と別画面で同時に話すこともある。言い方が分からないときはもう一人の画面の人の答え方を真似たり、答えをそのままカット・アンド・ペーストしたりしている。(モモ・旅有)

「どういう意味?」と相手に聞く。(ソム・夏有、メイ・夏有、ポー・夏有、アグー・夏有、ダーク・夏有、ベル・無有)

写真を送り合い、すぐにそれを見ながら会話ができて(ナウ・夏有)、分からないときはすぐ英語で意味が聞ける(メイ・夏有)といった楽しさや手軽さが、チャットの魅力であるようだ。相手がチャットをしないため電子メールでやり取りをしたが、電子メールは返事が遅く、そのうち連絡が途絶えてしまった(ミング・少有)といった例もある。しかし、電子メールに利点を見出す学生もいる。

Eメールのほうがやりやすい。準備に時間がかけられるから。だいたい30分ぐらい言葉を調べたりするのに時間がかかる。(アグー・夏有、ダーク・夏有)

相手の日本語のメッセージを短い時間で読み、応答しなければならないチャットとは違い、電子メールはじっくり時間をかけて準備することができる。手紙に似ているが手紙よりはずっと速く、また手紙ほど形式に頭を悩ますこともないというのが電子メールの特徴

といえそうだ。

このように、チャットや電子メールは単に物理的な距離感を埋められるだけではなく、辞書を使いながらもやりとりが進められたり、送信した画像が言葉で足りない情報を補ってくれたり、手助けが豊富で学生にとっては魅力的な手段であるようだ。

文通相手に交流会で出会う機会を得たネーンは現在相手との連絡は疎遠になってしまったが、その理由を彼女は次のように考察している。

文通相手とは最初は日本語で手紙を書いていたが、彼女が帰国した後は1ヶ月に1回ぐらい英語でEメールのやりとりをしていた。彼女からメールが来なくなって2、3ヶ月になる。多分、私が英語を使ったからだと思う。でも、私にとって日本語でチャットをしたりEメールを書いたりするのは大変。彼女とはチャットしたことはないが、もしチャットをしたとしても多分英語を使うと思う。もうすぐ卒業なので、時間がきたら彼女に日本語でEメールを送ってみたい。(ネーン・無無)

彼女の場合は相手が電子メールやチャットに馴染みがなかったという原因も考えられるが、ネーン自身は自分が日本語で電子メールを送っていたら状況は違っていたかもしれないと考えている。リン(夏無)と異なり、ネーンは普段、タイ人の友人とはチャットをしているし、日本語が使えるコンピューターもあるようだが、彼女の場合、壁になったのは日本語での入力であった。

リンやネーンのケースからも推測できるように、パソコン通信は単に日本語が使えるコンピューターがあるというだけでなく双方がパソコン通信に通じていなければうまく機能しない手段でもある。しかし、双方がパソコン通信に負担を感じない環境が整うなら、物理的距離を克服し、日本語のハンディを軽減してくれる便利な手段であるといえよう。

5.4. 接触が及ぼす影響

教室の外での日本人との接触が何にどのように影響を与えたかを聞き出すために、まず学生には外でやりとりをしてみてどうだったか、どんな違いを感じたかという点から話をスタートさせた。面接を重ねていくうちに、学生達が教室内の日本語使用と教室外の日本語使用に違いを見出していることに気が付いた。その違いが、日本語や学習意欲、自信等に関わっているように思われるので、まず学生達が述べた教室内外の日本語の違いについてまとめたいと思う。

5.4.1. 教室の中と外の違い

違いは大きく①言葉、文型、文体など言語そのものや、言語使用の4技能に関すること、②難しさ、分かりやすさ、面白さ、不安やストレスといった情意的要因に分けて分析した。言語の使用に関しては、

外は簡単な言葉で済むが中は丁寧な言葉や敬語がたくさんある。(ショー・多無)
中で話すのは先生で話題が限られている、外は何でも自由に話せる。(ナウ・夏有、
ボーイ・夏有、ベル・無有、ミング・少有)
外は練習、中は聞くだけ。(ノッグ・多有)

文法漢字を中心に勉強するが、外はモデル会話以上。(ネーン・無無)
中は書いたり写したりすることが多い。外は話すことが多い。(ポー・夏有)

全体的に、教室の中の学習はコントロールが強く、外は自由で主体的だと捉えるコメントが多かった。情意要因に関しては、難しさ、面白さや楽しさ、ストレスをあげた学生が多い。興味深いのは、一つの要因が別の要因の原因になっていて、さらに人によっては全く逆の捉え方をしているといった点である。

日本人は速く話す。私は考えるのがゆっくりだから付いていけない。クラスではゆっくり考えられるのでストレスがない。(アン・多有)
教室で先生と話すのは外で日本人と話すより簡単。分かりやすい人と話すほうがいいと思うが、外で話すほうがワクワクする。(ミング・少有)
教室の勉強は楽しいが、試験が嫌い。できるかどうか心配だから。(ジューン・夏有)
教室の中で聞いて分からないと不安になるが、外で分からなくても不安になったりがっかりしたりしない。先生には習ったことを全部知られているので、間違えるととても恥ずかしいが、外では私が何を習ったか相手は知らないので間違えても気にならない。(ブン・無有, ベル・無有)

教室の中では教師の話が分かりやすいのでストレスがない分、挑戦する楽しさがない。また、分かりやすいはずの教室の中で分からなかったり、試験で評価されたり、教師の前で間違えたりすることにストレスを感じるが、外ではそのような心配はないと捉えている学生が多いようである。これは教室や教師のあり方を考える上で非常に重要な点であるように思われる。

5.4.2. 日本語に関する影響

学生達は外での日本語使用と教室の中での学習をかなり明確に分けている。そこで、外での日本語使用が中の学習に及ぼす影響に留まらず、教室が外に及ぼす影響についても話を聞いた。

まず、外でのやりとりが教室の中に及ぼした影響としては、

知っている語彙や漢字が増えた。(ソム・夏有, バード・滞有, ボーイ・夏有, ラルフ・無無)
聞き取りがよくなった。(ベル・無有, ダーク・夏有)

といった肯定的な意見がある一方で、外で日本語を使っても、教室の勉強はあまり変わらないというコメントも見られた。

文法や漢字、言葉など少しは役に立っていると思うが、あまり変わらない。(アーク一夏有)
あまり日本語が上手になったとは思わない。まだ知り合って5ヶ月しか経っていないし、Eメールは月に1度ぐらいだから。(ミング・少有)

一方、学生のコメントには中から外への効果について触れたものが目立つ。

ホストファミリーと電話で話すとき、教室の勉強が役に立った(メイ・夏有)
お父さんのお客さんが来たとき、ビジネスコミュニケーションのクラスで習った電話の会話が役に立った。(ポー・夏有)
学校で漢字をたくさん勉強すれば、テレビ番組のサブタイトルが分かるようになる。(モモ・旅有)
文法や話し方を知らないとならで使えない。(ミング・少有)

教室の中で学んだ日本語が役に立つかどうかは、外の環境によると答えた学生や、教室の中の機能と外の機能をはっきり区別している学生もいる。

教室の中で勉強したことは友達と話すのにはあまり役に立たない。友達とは分かれば済むことだから。でも、アルバイト先の上司と話すときは分かるだけでは駄目。教室で勉強したことを使ってみるいいチャンス。(バード・滞有)
中はパターンや文法を勉強するのがいい。外は話すのがいい。(ポー・夏有)

このように学生達は外の日本語使用と中の学習は別のものだと認識を持っているものの、そこには何かしらの繋がりを見出しているようだ。

5.4.3. 情意的要因その他に及ぼす影響

日本語学習に関しては教室の中から外への影響が目立ったが、意欲、興味、自信に関しては外から中への影響が強く見られた。難しさに関する学生の反応は興味深い。

外で日本語を話すのは難しいが、分からなかったらもっと勉強を頑張ろうという意欲が湧く。(アグー・夏有, メイ・夏有, ポー・夏有)
英語だとちゃんと話せるのに日本語だと文の半分も言えない。自分の日本語の力が足りないと分かった。でも、もっと勉強しようと思う。(ミング・少有)
会う前は聞き取りが苦手で、先生と話すのも苦痛だった。初めて日本人学生と日本語で話すときは緊張して唇が震えるほどだったが、今は何でも話せるようになった。(ベル・無有)

一般的に難しさは動機を低める結果に繋がりやすいと思われるが、外で経験する難しさは決してマイナス要因ではないようだ。むしろ意欲を増す要因となっている。中の難しさは、

勉強で嫌いなのは難しい科目。分からないときは好きじゃない(ジューン：夏有)

と動機が下がる。しかし、外に結びつく目的が得られると、学生の姿勢に変化が見られる。

文通相手と会ったことで少しやる気が出た。日本人と知り合う前は日本語の成績はいつも悪くて、勉強にやる気がなかったけど、彼女に会ってからは卒業後も続けたいと思うようになった。(ネーン・無無)
目的ができた。日本人の友達ができる以前は試験があるから義務的に勉強していたけれど、今は友達ともっと話せるようになることが目的。(ノグ・多有)

ノグは日本人と出会う以前の1年生のとき、日本語科目で落第を繰り返して卒業が遅れてしまった。落第すると卒業の遅れを心配して他の学科に移ってしまう学生が多い中で、彼は日本語の勉強を続け、現在4年生の科目にまでたどり着いた学生である。彼ほど顕著な変化は見られなくても、

難しくても日本語の勉強は続ける。もっと日本のことを知りたいから。(ジューン・夏有)

敬語やビジネス場面の日本語は難しい。でもそれが分かれば将来会社で役に立つ。(アーグー・夏有)

というコメントから、学生は外に結びつく何かをバネに、教室の中の難しさを乗り越えようとしていることがうかがえる。また、外の難しさは学生達を教室の勉強に向かわせる作用があるようだ。中から外へもっと直接的な影響をあげる学生もいた。

覚えた日本語を使ってみたい。(モモ・旅有)

中で勉強した文型を使って成功すると嬉しい。(ダーク・夏有)

これは、「中は聞く、外は話す」と教室と外の機能分けをしていたノグ(多有)やポー(夏有)のコメントとも関連するが、彼らの中で教室と外は決して別々に存在するものではなく相互に作用しあった関係にあると考えられる。

注目すべきことは、ほとんどの学生が外での日本人との接触は日本語の勉強に役に立つと評価しながらも、学業成績には結びついていないと考えていることである。

日本語はよくなったけれど、成績は変わっていない。(ポー・夏有, モモ・旅有)

いい成績のために勉強を頑張ろうとはあまり思わない。日本語をもっと知りたいから頑張ろうと思う。成績は合格できれば何でも嬉しい。(ノート・旅有)

これも学生が教室を外とは異なった機能を持った日本語環境の一つと捉えていることの表れではないだろうか。試験や成績は教室環境の一つである。学生が外の機能と中の機能を区別しているなら、外が中に反映されないからといって、外への意欲がそがれるわけではないと解釈できる。

学習の手段に関しての変化の自覚は少なく、辞書を頻繁に使うようになったという点だけであった。

分からない言葉をすぐ辞書で調べるようになったこと。(ボーイ・夏有, ミング・少有)

文化理解に関して影響に触れた学生は多くはなかったが、中と外の相互作用が見られた。

日本にいたとき七・五・三という数字を見て何だろうと思っていた。花火という言葉聞いて、花見と同じかと思っていたが、大学の日本事情のクラスで勉強して初めて分かった。(バード・旅有)

読解の授業を受けて、日本の文化や考え方はとてもややこしいと思っていた。でも、日本人と会ってみたらタイ人とあまり変わらないと思うようになった。(ミング・少有)

バードは外で見聞きして、不思議だったり、分からなかったりしたことを教室で知識として学び、整理した。訪日経験のないミングは教室から得たことから作り上げた価値観が、外で日本人と接触することで修正されたといえる。文化や価値観の理解という面でも学生達は外と中の相互作用で学習を進めているようだ。

質問票による分析では、学習行動や姿勢に関する影響と文化や価値観の理解に関する影響の割合が低かった。それに対応して、聞き取りでも辞書の使い方以外は学習行動に外の接触が影響したというコメントは見られなかったし、文化理解に関するコメントも数が少なかった。しかし、情意的要因に関しては、聞き取りで影響を示唆するコメントが多く見られた。この矛盾は質問票で行動と姿勢を同一項目にしてしまったことに原因があったように思われる。文化理解に関する影響が低く出ている点に関しては、今後の研究の課題としたい。

6. 分析のまとめ

以上、日本人を人的リソースと捉え教室外での接触の現状と接触が及ぼす日本語学習への影響について、筆者が現場で関わっている学習者を対象に行った調査で得られた回答に分析を加え考察してきた。その結果、多くの学習者が接触による影響を自覚していたことが分かった。影響が及んだのは学習者の日本語、学習意欲、文化や価値観の理解に就いてであったが、日本人と接触した影響は、教室の中と外という二つの異なった環境で相互に学習に影響を及ぼしあうといった関係にあることが示唆された。

教室の中と外の違いに関する学生のコメントをまとめると、教室の中では話題や言葉が限られ、教師の話聞き、内容を理解し、漢字や文法や日本事情など日本語や日本に関する知識を得る場所であるとの認識が強いことがうかがえた。一方、外での日本語の使用は好きな言葉が使えて、好きな話題で、気が向いたときだけやりとりすればいいので自由であると考えた学生が多い。情意的側面から見ると、外は、「楽しい」、「面白い」、「ワクワクする」、「チャレンジ」といった場であり、中は「安心できる」「分かりやすい」場所であるようだ。「難しさ」にも違いがある。外での困難は日本人の話すスピードの速さ、馴染みのない言葉、表現、文体などに起因する難しさであり、中は試験、教師の評価、科目の内容による難しさである。

このように異質の環境であっても、教室の中と外は切り離された「点」として存在しているわけではなく、お互いに影響を及ぼしあう関係にあるようだ。学生の多くは、外での日本人との接触で自分の日本語力に限界を感じても、学習意欲が下がるどころかもっと上手になろうと、むしろ動機を強めて教室に戻ってくる。また、学習動機を低下させる原因となりやすい中の困難に関しては、学生は外に目的を持つことで克服し、難しくても続けていこうとする姿勢が見られた。外で難しさや失敗体験がマイナスに作用しにくい理由として考えられるのは、相手が自分の日本語を評価しない、好きな言葉が使え、好きな話

題で話せるといった外の気楽さが大きく関わると思われる。このような外と中の相互作用は、意欲だけでなく、日本語の知識や文化理解の面でもみられた。

さらに、日本人との接触の機会という学習環境が、学習者を取り巻く別の学習環境に大きく影響を受けることも分かった。特に次の二つの点で顕著であった。

第1点は、接触の機会を得る段階での環境の影響である。交流会という同じ機会を共有しても学生の行動は接触背景によって異なった。日頃から接触経験が多い学生は、初めての相手でも物怖じせず話すことができる。また、ほとんどの学生が見知らぬ日本人と初めて日本語で話すときには緊張感や不安といったストレスにさらされるのだが、慣れることでストレスを克服することができる。助け合える友人の存在もストレス軽減に役立つが、逆に日本語を話す必然性を失い、意欲を失う場合もある。このように一つの接触の機会に別の接触の機会や、友人のような人的リソースが影響を与えている。

第2点は接触を維持する上での環境の影響である。学生は数時間程度で初めて会った日本人とも打ち解けることはできるが、それだけでは継続してやりとりを行える相手にはなりにくい。知り合いから友人へと関係を発展させることが必要である。発展させるためにはある程度の期間が必要で、その間に連絡の手段がない場合は関係が消失してしまいやすい。ここでは物的リソースが大きく関わっていた。連絡に最も頻繁に使われているのはチャットと電子メールである。チャットや電子メールはタイと日本の物理的距離感をなくすだけでなく、日本語でのやりとりを支援してくれる手段でもある。特にチャットは辞書のサイトを活用したり、相手に聞いたり、英語を織り交ぜたりと手助けが得やすい。また、画像などのファイルを手軽にやりとりできる利点もある。

これらの結果から、日本人との接触が日本語学習に及ぼす影響は次のようにまとめられる。外での日本人との接触が学習にもたらす効果は大きい。接触環境を得るためには、まず、時間的に短くてもよいから多くの機会を得て、恥ずかしさや緊張といった最初の困難を克服して知り合うことが重要である。そして知り合った後、接触ができる環境を保持するために関係を発展させていくことが大切である。接触環境維持には日本語コンピューターといった物的リソースが活用できる環境にあることが必要である。このような点に着目すれば、日本人を人的リソースとした日本語学習への有効利用が期待できる。しかし、その一方で教師が関わる教室は、学習環境という大きな視点から学習を捉えなおすと学習に及ぼす影響や役割が限られていることも見えてきた。

7. 学習環境を教室に活かすために

調査を通して筆者が感じたことは、学習者と教師には「日本語学習における教師の役割」に対する認識のズレがあったということである。筆者は聞き取り調査で学生と話するとき、「日本語学習」という言葉は使わず「日本語の勉強」という言葉で代用した。「学習」より「勉強」のほうが学生には馴染みのある言葉であるからだ。だが筆者は、教師は教室の「勉強」以外にも学生達の日本語の学習に関わっているのだという認識を持ってきたし、学生からもそのように受け取られていると考えていた。筆者に限らず、多分教師は「学習」という言葉には教室に関連する学習に留まらず体験的な学習を含む広い意味を持たせるのが一般的だと思う。しかし実際は、学習者には教師が「勉強」以外の日本語学習に関わると

いう意識がほとんどないのではないかと思われた。

教師は「学習」全般に関わるという認識が間違っているとは思わない。しかし、教師が目にすることができる学生の姿は、実は日本語学習の一部でしかないことも事実である。筆者は、調査を行うまで自分の学生がタイの他の教育機関の学生に比べて訪日経験のある学生が多く、日頃日本人とやりとりを交わしている者が多いことを知らなかった。訪日経験がない学生も6割以上が教室外で日本人との接触の機会を持っていたのだが、教室の中の彼らを見ていてそのような環境にあったとは気付かなかった。教師である筆者の目の届く範囲は、まさに「勉強」に限られていた。

教室の中で、学生達は失敗には敏感な反応を示し、指示されたものを読み、決められた話題で、使うよう期待された文型を使いながら、話し、書く。教師の話すことを理解し、言われたとおりにできれば安心する。タイの学生達は主体性に欠ける、受身であるといった批判をよく耳にする。しかし、彼らの教室内での様子だけを見て、なるほどそうだと結論付けることはできないようだ。教室という環境が学生をそうさせているだけで、教室の外では彼らは主体的に、可能な手段を駆使して日本語を使っているのかもしれないからだ。失敗しても気落ちせず、むしろ「もっと上手になる」と意欲を高めて教室に帰ってきたのかもしれない彼らの本当の姿は、教室の中にいる教師には見えない。

学生の外でのやりとりに教師が参加しても、学生の本当の姿を見ることは難しいであろう。教師が存在するだけで、そこは教室環境の延長になってしまう。ブン(無有)が述べたように、学生にも面子がある。「先生は私が何を勉強したか全部知っている」ので教師の前で「好きな言葉(初歩的な語彙や文型ばかり)」で「自由(間違いだらけを気にせず)」に話すわけにはいかない。教師は「勉強」の相手役である。学生のこの意識を変えることは困難であろう。

このような状況の中で、教師は教室をどのように学習に活かしていけばよいのであろうか。学生は教室という学習環境を否定しているわけではない。外とは違う機能を与えているだけである。そうであるならば、教室環境の利点はそのままに、教師はもっと大きな観点から学習に関わる役割を見つければよいのではないだろうか。教室の環境は外の環境と結びつき影響しあっていた。そこにどんな作用があるのか、学生が語ってくれたことをさらに深く研究することで、教室と教師の役割が何であるのかが見えてくるのではないかと思う。

本稿ではやりとりの手段としてチャットと電子メールのみの分析となったが、そのほかのやりとりの手段を活用している学生も多い。また、やりとりの相手がいる学生に比べてやりとりの相手がいない学生のデータが不足していた。まだ処理の終わっていないデータの中にも興味深い回答がある。現時点で学習環境を教室活動に活かす具体的な道を示すことはできないが、この調査から、筆者は学習環境全体から見た教室と教師の役割を次のように捉えるようになった。

「学習」を芝居に例えるなら、「学習環境」が舞台で、主演は「学生」である。学生のみからは「教師」は「教室」という一幕の相手役である。しかし、「教師」がより広く「学習」という舞台に関わる必要があると思うなら、役者だけではなく、舞台セッティングをする大道具・小道具の役も兼ねる必要がある。どの幕にどんな道具が必要かも、どんなストーリー展開なのか知っておかなければならない。芝居の上演にはどちらもおろそかに

ティングをする大道具・小道具の役も兼ねる必要がある。どの幕にどんな道具が必要かも、どんなストーリー展開なのか知っておかなければならない。芝居の上演にはどちらもおろそかにはできない仕事である。演出のやり方によっては、一人二役を演じて、教室以外の幕で教師以外の役で、舞台に立つこともできるのかもしれない。単なる比喩でしかないが、このような教室・教師の捉え方から、筆者がこれまで教室に取り入れてきた、日本人訪問者のクラス受入れ、企業見学、文通交流、日本でのサマーコースなどを見直し、学習環境全体における教室・教師の役割と効果的な活用法を探っていきたいと思う。

謝辞

快く情報を提供いただいた龍谷大学の皆さんに、また、調査に協力してくれた学生と便宜を図ってくれた同僚に、そして助言をいただいた皆さんに感謝します。

注

- ¹ 「日本語学習のために現在使っているものについて」は最も多くあげられたのが「文法解説書」(71.9%)、2位が「日本語のテレビ番組、日本の映画」・「日本語の歌の入った音楽テープ、CD」(30.9%)であった。その他に辞書、漢字字典、音声テープなどもあげられた。「今後充実を希望するものについて」では同じく「文法解説書」(67.6%)が最も高く、次いで「日本のテレビ番組、日本の映画」(60.1%)、3位が「辞書」(60.1%)、4位が「日本人との交流会」(56.9%)、5位が「日本人家庭への訪問、ホームステイ」(56.3%)となっている。
- ² 龍谷大学では留学生を受け入れる制度の一つとして、日本人学生から希望者を募り留学生を支援するためのチューターと呼ばれる学生ボランティアを組織している。彼らは留学生が滞在する寮に住み込み共同生活を共にし、生活や学習の手助けを与えてくれる。サマーコースでは2004年、2005年で延べ20人ほどのチューターが協力してくれ学生達と親しくなった。
- ³ 「滞在」に含まれるのはサマーコース以外のプログラムでの短期留学や滞在プログラム、1ヶ月以上の親族訪問などの訪日形態である。
- ⁴ 「バンコックアンケート調査」では訪日経験は高等教育で10%に満たない。
- ⁵ 本稿に出てくる人物名は全て仮名である。
- ⁶ 本稿では詳細は省くが、「交流会がきっかけで現在やり取りしている相手がいる」と答えた学生は必ずしも「たくさん話す機会があった」と答えた学習者とは一致しない。
- ⁷ 「バンコックアンケート調査」では高等教育で、やり取りをするときの手段は「会って話す」が76.6%を占めている。しかしこのやりとりの相手には日本語教師や同国人も含まれていると思われるので、やりとりの相手を日本語教師以外の日本人に絞った本調査とは単純に比較はできない。
- ⁸ 「バンコックアンケート調査」ではやりとりの内容として最も多いのが「生活」、続いて「勉強」、「日本語」の順である。
- ⁹ 英語は学生の母語ではないが、筆者が勤務する大学では英語を媒介語としている。外国語科目など一部を除いては授業も試験も教師とのやり取りも通常は全て英語で行われるため、学生は英語でも言いたいことが伝えられると考え、本調査では英語を用いた。日本語への翻訳は筆者自身が行った。日本語を使いたいという学生には日本語で行った。
- ¹⁰ 聞き取りでの学生の話の引用は、録音したものを筆者が文字化し、再構成したものである。英語の場合は再構成の段階で日本語に翻訳した。

参考文献

- 太田亨・三浦香苗(2005)「テレビ会議で行う異文化ディスカッションの方法 Web 用試作版教材公開」2005 年度日本語教育学会秋季大会デモンストレーション『2005 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 p. 10
- 小西正恵(1994)「第二言語習得における学習者要因」SLA 研究会編『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, 大修館書店, pp. 127-146
- 鈴木伸子(2004)「日本事情クラスにおける家庭訪問プログラムの試み」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第 7 号, pp. 209-225
- 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
- 中田賀之(1999)『言語学習モチベーション』リーベル出版
- 深澤伸子(2005)「タイ国内日本人家庭ホームステイプログラムは関わった人たちにどんな意義があったか—学習者・教師・日本人協力者 3 者の調査報告—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 2 号, pp. 201-206
- 森康眞(2005)「一般日本人・日本語アシスタントによる「日本語教育活動」の意義—異文化間コミュニケーションと日本語教育支援の立場から—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 2 号, pp. 95-106
- Imura, Taeko(2004) 'Let Learners Talk with Native Speakers Outside the Classroom in Your Home Country: Community Involvement Project' 『世界の日本語教育』第 14 号, pp. 125-147
- Kano, Yoko(2004) 'Going Beyond the Classroom with Videoconferencing and Internet Discussion Forum: Effective Use of Peer Editing from Japanese College Students' 『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第 7 号, pp. 239-256
- Torii-Williams, Eiko(2004) 'Incorporating the Use of e-mail into a Japanese Language Program' 『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第 7 号, pp. 227-237