

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
ー異文化間コミュニケーションと日本語学習支援の立場からー

森 康眞

1. はじめにー「学習言語としての日本語」から「交流言語としての日本語」へ

日本国内における日本語学習の環境は、「第2言語としての日本語（JSL）」である「自然環境」がア・プリオリに認められるが、それでも、近年に至っては、急増する外国人への日本語学習支援のみならず生活支援を含めた地域社会との接触・交流を図りながら、国内に居住する日本人と国外の様々な国・地域から来日する外国人との「多文化共生」に拠る日本社会の新たな構築を巡る議論が盛んになっている。

他方、日本国外の、即ち、海外の日本語教育の場合、日本語学習の環境は「外国語としての日本語（JFL）」である「教室環境」と言われている。それ故、海外で教える日本語教師は、「教室環境」の外における日本語の環境がどのような環境下に置かれているのかを概観してみる必要がある。

これをタイ国の場合で見ると、日本語学習者は 54,884 名（国際交流基金「2003 年海外日本語教育機関調査」結果速報）で、世界第7位を占めている。その学習者を取り巻く環境を俯瞰すると、タイ国へ入国する日本人の旅客数は 1,239,421 名（2002 年）で、タイ国内に在住する在留邦人（在留届を提出した3か月以上の長期滞在者及び永住者）は、28,776 名で、この数字は全世界の第8位を占めている（在タイ日本国大使館「ホームページ」より）。もちろん、人的な側面のみならず、貿易、投資、援助、情報、メディア、インターネットなどの諸側面も環境の基盤を成している点は言うまでもない。

本稿では、「教室内環境」と「教室外環境」を結び付ける役割として、「教室外の環境にいる日本人（教室内の日本語・母語話者教員以外の人）の協力活動」に注目し、これを「日本語教育活動（トムソン木下・舩見蘇, 1999）」という枠組みを援用しつつ、考察を進める。本稿の題目に掲げた「一般日本人・日本語アシスタント」とは、つまり、「教室外の一般日本人による日本語・協力活動を行う人びと」を意味するものである。この「一般日本人・日本語アシスタントによる日本語教育活動」を推進する目的に、筆者は二つの視点を置いた。即ち、一つは、教室内の学習者と教室外の一般日本人による「異文化間コミュニケーション」で、もう一つは、一般日本人による学習者への「日本語学習支援」である。何れにせよ、教室内外の環境を繋げる言語学習の在り方は、字義的に「交流言語」を志向するものであり、この点で、現代の言語教育の目的である「コミュニケーションの為の日本語教育」にも適うものと思われる。

2. 「日本語教育活動」の意味と意義

始めに、「日本語教育活動」という用語であるが、この用語が持っている意味は、従来の日本語教育の認識では「教室における、外国人・日本語学習者－教材（教科書）－日本語教師」という伝統的な捉え方であった。しかしながら、1970年代におけるコミュニカティブ・アプローチの台頭に伴う言語教育観や言語学習観の変容の結果、「教室外に拡大する方向」への伸展と教室外の『生の日本語』を教室内に注入する方向へと来入する、二つの方向を生み出した。

即ち、一つ目の方向は「教室外のリソース」への注目である。例えば、書籍、新聞・雑誌、映像ソフト（CD、VCD、DVDなど）等の物的リソース、他の学習者や教師、日本人の友人や知り合い等の人的リソース、在タイ日本人が集中するエリアや日本人会を始めとする組織的な団体などの社会的リソースが挙げられるが、最近では、日本関連の映画上映や演劇公演等の各種イベント、更に、日本留学フェアへの参加やインターネットによる情報の収集活動のサービスも情報リソース（トムソン木下，1997）として挙げられる。こうした上述の諸リソースの存在に対しては、教室内の日本語学習者がスムーズにアクセス及び利用できるような工夫が求められ、殊に、人的リソースにおいては、実際にインターアクション（実際行動を伴う相互作用）できる能力の獲得が期待されている。

そして、もう一つの方向は、これらの各リソースを教室内の日本語教育の場面に導入することによって、教室内に現実に近い日本語環境を創出する努力である。

従って、以上の各種リソースの活用は、日本語教育の対象が、もはや、教室内に止まるものではなく、コミュニティーや地域や社会との接点を必要とする一方で、これらの接点を教育内に活動として取り込んでいく必要も求められるに至った。それ故、日本語教育を取り巻く教室内外の前述した文脈の中で、「日本語教育活動」を捉える視点が強く意識されるようになった。付け加えて、日本語教育に関する活動は、人的リソースの観点からは一般日本人との人的交流の中で、学習者に言語知識や言語能力・異文化対応能力を獲得する機会をもたらすとともに、学習者自身の学習支援にも有益に作用し、尚且つ、学習者の自律学習を促進する働きや学習者の学習動機を高める働きをも合わせ持っている点で、重要な役割を果たすものとなっている。

以上の認識に照らし合わせて、筆者は、四つの「日本語教育活動」を取り上げてみた。即ち、1) ビジター・セッション (Visitor session)、2) ランゲージ・パートナー (Language partner)、3) 文化紹介アクティビティ (Cultural activity)、4) ティーチング・アシスタント (Teaching assistant ; TA) である。

以下、四つの日本語教育活動について、筆者が勤務する大学でこれまでに実施した事例を手懸かりに、具体的に詳述することにした。尚、筆者の大学で日本語を履修する学習者のレベルは、基本的に初級・前期を終了し、初級・後期における前半部分を学習する段階にある。

3. 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事例

3.1 ビジター・セッション

ビジターないしはゲストは、必ずしも日本語アシスタントであるという訳ではないが、教室外から来るビジターは、教室内の学習者から見れば、一種の日本語アシスタント的な役割を担っていると思われるので、扱うこととしたい。

ところで、ビジター・セッションという教室活動であるが、一般日本人をビジターとして、教室に迎え入れ、学習者と相互に学習・教育活動を行うことを意味する。これまで、筆者が勤務する大学で迎え入れたビジターとしては、タイ国に短期・長期に滞在する日本人（退職者、駐在員、語学留学生、旅行者等）、NGO関係のスタディ・ツアー等の参加者、日本の大学で日本語教育を専攻する日本語教育実習生、日本人交換留学生、日本の日本語学校の先生など多種に及んでいる。筆者は、人的リソースとして活用・導入できると判断した上で、学習者に日本人と接触する機会を増やしたく思い、活動の計画が可能なものに限って、「接触場面（ネウストブニー、1995）」の機会の提供に努力している。

具体的な活動内容は、セッションを実施するクラスのカリキュラム上のレベルと、セッションでのビジターの数と学習者の数の中で決められるが、1) 相互に「自己紹介」をしたり、自己紹介の内容から、学習者が質問をし合って、ビジターの紹介を複数の学習者が学習者全員の前で発表したりする、2) 学習者を複数のグループに分け、参加するビジターにそのグループに入って、自由に会話（担当教師がグループ毎に異なる、ある話題を予め与える場合もある。例えば「タイの学生と日本の学生は同じですか、違いますか」「タイの習慣と日本の習慣は何が同じで、何が違いますか」など）を進め、その後、グループの代表にグループ内で話し合った内容を学習者全員の前で、発表させたりする、3) ビジターの話聞きながら、聞いた話をレポートにまとめる活動、或いは、担当教師がビジターの話に関する質問を与え、答えさえる活動、4) まず、ビジターを学習者の前に立たせ「顔合わせ」をする。このとき、ビジターと学習者は挨拶を交わす以外、何も話さないとする。それから、教師が学習者に今日のビジターは「どんな人だと思いますか」と聞き、作文（10文程度）をしてもらい、発表させる（或いは発表後、学習者からビジターに作文の内容に関する質疑応答をさせる場合もある）。この後、ビジターが自己紹介をする、などである。他の活動例については、岡部（1997）や北村・八田（1999）を参照されたい。

以上の活動を、日本語教育的立場から考察すると、場面上、基本的に日本人ビジターとタイ人学習者の双方が「自己紹介」を主たるトピックとして、タイ人学習者が既習の語彙や文型を使って、日本語の実践的運用を試みる体験的な時間になっていることが窺える。と同時に、日本人ビジターが発話する日本語は、日本人教師が使用しているティーチャー・トーク（外国語の教室で教師が学習者とコミュニケーションを図るために使用する簡略した言語）に代わって、日本語・母語話者の「自然に近い日本語」が聞ける貴重な時間ともなっている。「自然に近い」というのは、

学習者の日本語レベルが初級の段階にあるため、日本人ビジターが学習者のレベルに合わせて話をしている点において、日本人同士の自然な話し方とは若干異なる意味で、日本人ビジターにもある種のフォリナー・トークが見られるが、ティーチャー・トークに比して、「自然に近い日本語」であることには間違いのないであろう。

以上からも理解できるように、ビジター・セッションの目的は、日本人ビジターとの「日本語による双方向のやりとり」の中で、実際に日本語を使用して日本人ビジターと会話をするることによって、コミュニケーション行動上からは、語彙や文型などの言語面及び態度やジェスチャーなどの非言語面を体得する機会であり、加えて、会話の実際の運用からはコミュニケーション・ストラテジー（意思疎通が上手くいかなかった場合の修復能力）の実践の機会にもなり、更に、日本人ビジターと学習者間のやりとりが交わされる場面や話題を通じて社会的・文化的知識も得られることにあると言えよう。

ところで、ビジター・セッションにおける、一般日本人による日本語教育活動は、外部からの支援を受けての教室（学習）活動に対する補強ないしは強化する機能として発揮し、「日本語・日本文化の体現者であるモデル、若しくは、インフォーマント（情報提供者）としての立場」を考慮すれば、日本語アシスタントとしての役割を十分に果たしていると思われる。

3.2 ランゲージ・パートナー

前項の3.1で詳述したビジター・セッションを継続的な形態にしたものが、ランゲージ・パートナーとも呼べる。しかし、ビジター・セッションが教室内の活動に在るのに対して、ランゲージ・パートナーは教室外の活動に在る点で異なる。

このランゲージ・パートナーの試みは、学術交流協定を締結している日本の大学から派遣された日本人交換留学生を、学習者のランゲージ・パートナーに充てて行った。期間は1か月程度で、日本人交換留学生は、日本語教育を主専攻も副専攻もしていない学生であったが、前項でも触れた通り、人工的でない、「自然に近い日本語」に触れられることを考えれば、学習者にとって、教室外で「生の日本語」が聞ける最大の機会であるのは確かであろう。そして、このランゲージ・パートナーの役割を引き受ける日本人交換留学生も一般日本人のカテゴリーに含めても異論はないと思われる。

ところで、ランゲージ・パートナーに対する、筆者の期待は、一般日本人とタイ人学習者の双方が、教室以外での接触場面で積極的に「会話」を進めることにある。更に、欲を言えば、インターアクション（単なる言葉によるコミュニケーションだけでなく、実際行動を伴う相互の情報のやりとりや受け答えの作用を含む）への段階に至れるステップをも期待している。

次に、具体的な進め方であるが、筆者は、授業時間内でまず学習者にランゲージ・パートナーの制度の目的と主旨を説明し、「タスク（課題）・シート」を学習者全員に配布した。同様に、このタスク・シートは、日本人にも配布した。即ち、このタスク・シートには、「日本人と話そう／

タイ人と話そう」というタスク名が書かれた、A4サイズの裏表あるもので、表の形式になっている。表の項目には、「いつですか（いつ話したか）」、「誰とですか（どの日本人と話したか ※ランゲージ・パートナーが2名以上いる場合）」、「どこですか（どこで話したか）」、「何ですか（何を話したか）」を、それぞれ記入するタスクである。基本的に、日本人・学習者の双方が自由に会話を進め、会話の内容も双方に自由に決めてもいいという「フリー・トーク形式」にした。これは、少しでも双方の当事者が積極的、且つ、活発に交流できるようにとの筆者の願いである。一応、教室外「タスク」のため、条件を整える意味で、ランゲージ・パートナーの役割を担う日本人には、基本的に、学内の日本語科目がある授業時間以外の時間（因みに授業時間帯は8時30分から16時30分迄）を充て、日本語科が所属する教養学部内に設置されている「セルフ・アクセス・ラーニング・センター（外国語自習室に相当）」で待機してもらう措置を採った。学習者は、日本語科目の授業時間以外の授業時間帯であれば、同センターで日本人と会えるというシステムである。

タスク・シートにしたのは、回収後にフィード・バックできるのと、今後の指導の糧が得られるメリットである。併せて、学習者に日本人との会話を記録させることで、学習者自身がモニターできるように、また、日本語を自律的に学習できるようなノウハウを身に付けられれば、と考えたからである。もちろん、学習者には「タイ・日辞書」や「日・タイ辞書」などの参考書の紹介（セルフ・アクセス・ラーニング・センターにも所蔵の辞書は置いてある）や「日・タイ及びタイ・日のウェブ辞書（<http://saikam.nii.ac.jp/>）」を紹介し、会話を進める際の補助ツールとして利用するよう指導した。

このランゲージ・パートナーを実施するに当たって、日本人協力者及びタイ人学習者には以下の諸点に留意するよう指示しておいた。即ち、ランゲージ・パートナーの役割を引き受ける日本人には、タイ人学習者の日本語運用力や会話能力が十分でない状態に対応するべく、1）話すきっかけが作れるように笑顔や挨拶を欠かさない、2）パートナーであるタイ人学習者の発話の意図を上手く読み取る、3）適度なスピードではっきり話す姿勢を保つ、4）教科書の文体である「です・ます体」で話す、5）出来るだけ初級の語彙と文型（教室で使用している教科書を配布してある）を使って話す努力をする、或いは、簡潔で短い単文で話すようにする、6）パートナーである学習者に分からない単語や表現があった場合には、類似の言葉や身振り・手振りなどの動作を用いながら、また、紙に図・絵を描く補助手段を使いながら、必要があれば辞書も使って、会話を進める、7）共通語で話す、8）パートナーの理解を具体的に確認しながら、話の内容を展開させる、9）忍耐強く聞く姿勢で（詳細は http://nihongo.aots.or.jp/learn_g.html を参照）、何れにせよ、学習者の日本語運用力を引き上げさせるような、換言すれば、学習者の日本語での発話行為や日本語での談話行動を支援する態度が求められる。

他方、タイ人学習者に対しては、1）これまでの既習語彙と既習文型を駆使して、間違いを恐

れずに積極的に話しかけること、2) 分からない言葉があった場合にはメモを取って、後で必ず調べる（セルフ・アクセス・ラーニング・センター内の辞書やWEB辞書の活用）、3) 先に話したい話題と内容があれば、事前に資料や日本語の作文を用意しておく、4) とにかく、通じるまで日本語で話す努力を惜しまないことを、留意事項として説明した。

3.3 文化紹介アクティビティ

まず、日本文化を紹介するアクティビティ（活動）は、1) 正規の日本語科目の授業時間内で行うアクティビティと、2) 課外活動で行うアクティビティの二つに分けて行った。1) の場合、当該科目の日本語の学習目標と対応するように、学習者の目標とする学習言語の使用に留意する必要がある。2) の場合は、先述のセルフ・アクセス・ラーニング・センターを利用して行った。もちろん、日本語科目を履修する1年次から4年次の学生に止まらず、日本語科目を履修しない学生や教職員も参加するので、手順には工夫を凝らす措置が要求される。

アクティビティには、これまで、「和楽器（琴、大正琴）」、「茶道」、「生け花」、「折り紙」、「盆踊り」、「書道」、「おにぎり」など、日本文化に関するものを中心に行ってきた。アクティビティの形式としては、日本人協力者によるデモンストレーションを含めたプレゼンテーション、そして、学習者に体験してもらう手順によって進めた。いわゆる、日本文化の紹介とともに、テーマに関連する日本語の語彙やキー・ワードの学習を組み込んでの、文化を体験する時間で、アクティビティと呼べるものである。因みに、アクティビティの内容については、「体験しよう日本の文化（原題）」を参照されたい。もちろん、アクティビティは日本語学習の枠組みの下で、行われるので、日本文化の正しい知識や理解が得られる機会になっているのは言うまでもない。

アクティビティの準備は道具・器具の手配からデモンストレーションの手順と内容の検討など大変であるが、学習者が上記のアクティビティを通して、日本文化に対する、より一層の関心や興味や好奇心を高め、延いては、日本語学習の内発的動機（学習者の自発的学習）を促進する作用に働けば、アクティビティの重要性は十分に肯定的に認められることであろう。

3.4 ティーチング・アシスタント

外国語教育におけるティーチング・アシスタント（以下、TAと称する）の役割には、一般的に次のようなものが挙げられる（ネウストプニー，1992）。

まず、教室内のTAの役割であるが、1) ネーティブ・スピーカーとして正確な発音のモデル（インフォーマント）となる、2) 学習者の発音等のチェック、3) 口頭練習の実行、4) 小規模グループ単位での会話に参加する、5) 聴解の練習、6) 学習ゲームの実施、7) カタカナ（和製外国語・外来語）や漢字の指導、8) 日本の昔話の紹介、9) 日本の歌、舞踊、折り紙などの紹介、10) 日本の映画やドラマなどを鑑賞し、解説をしたり学生からの質問に回答したりする、11) 日本料理、茶道、書道などの紹介とデモンストレーション、12) 礼儀作法の指導、などがある。これらの役割には、ビジター・セッションや日本文化紹介のアクティビティでも可能な項目

もある。次に、教室外でのT Aの役割については、1) 聴解練習用のテープの制作、2) 教室で配布するシート類（ハンドアウト）の作成、3) 練習問題などの作成、4) 作文や宿題のチェック、5) スピーチ・コンテストに出場する学生への指導、6) 学習ゲームの考案、7) 日本食レストランへの引率、8) 学内行事での日本関係の担当及び学生への世話、9) ランゲージ・キャンプの参加、10) 日本語・非母語話者教師との日本語での会話の相手、11) 日本語・非母語話者教師からの日本語に関連する質問に対する回答、12) 教員会議の参加、13) 教師会等主催のセミナーへの参加、が挙げられる。

実に多種に及ぶ役割が指摘されるが、あくまで、上記の列举は一例であって、各々の教育機関で、T Aに対する、果たすべき役割が異なってくるのは当然である。何れにせよ、先に詳述した「ビジター・セッション」や「ランゲージ・パートナー」や「日本文化紹介のアクティビティ」も、詰まるところ、T Aの役割の一部を担っていることが解される。その意味で、これら三つの役割を、「広義でのT Aの役割」として捉えてもいいのではないかと思う。一方、教室内で授業の一部を担当し、教室外では、授業の準備などをするといった、T Aの役割を、「狭義でのT Aの役割」として捉え、従って、この項で述べるT Aの役割は、「狭義でのT Aの役割」に基づいて、記述を進める。と同時に「日本語教育活動」の中でも、最も中心的な位置を占め、且つ、最も責任が重大な役割を有していると言えよう。

これまでの事例では、日本の大学で日本語教育を主専攻・副専攻とする学生の教育実習を受け入れる形で実施した。教育実習生は、直接的なT Aではないが、実習の目的に鑑みると、T A的な役割を備えていると言えよう。そして、大学間の交流協定に基づく交換留学生（日本語教員養成課程を有しない大学からの派遣学生）にも、筆者が策定した「T A・プログラム」に参加する形で実施した。また、日本語教育を副専攻とする学生（主専攻は地域研究）からのT Aのボランティアも1か月間受け入れた事例もある。

本稿では、「一般日本人による協力を受けての日本語教育活動」を論述することの必要性から、教育実習生によるT A的活動は、別途に検討されるべきものとする。その理由は、教育実習生によるT Aの最大の関心が「教壇経験」に置かれることや実習期間も短い（2週間弱）のに対して、「教壇経験」よりも「異文化体験」に重点を置く一般日本人の方が、期間的にも1か月以上、T Aに従事できる点にある。ここでは、今後の一般日本人によるT Aの可能性を検討する試みとして、先の「T A・プログラム」を紹介することにする。

このプログラムを策定した目的は、異文化交流の具体的な実践行動の一つの方法である「狭義のT Aの役割」を理解することに主眼を置き、また、T Aとして教壇に立つ授業の一部を担当する箇所の事前準備の時間をプログラムの中に組み入れ、学習支援の具体的な手段をも得るべく、日本語教育的知識と技術を身に付けることである。知識と技術の獲得には、以下の資料を使用して、4回のワークショップ方式で進めた。

第1回目 ワークショップ：「授業の前に」

使用資料：小島聡子（2000）「初心者向き よくわかる日本語の教え方 第1回目 授業の前に」『月刊日本語』4月号，アルク

第2回目 ワークショップ：「日本語教育における様々な練習とその方法」

使用資料：小島聡子（2000）「初心者向き よくわかる日本語の教え方 第6回目 練習の方法」『月刊日本語』11月号，アルク

第3回目 ワークショップ：「教室における教材と教具の使い方」

使用資料：筆者が勤務する大学で行われた、教育実習生による授業を録画したビデオテープの視聴

第4回目 ワークショップ：「授業のための教案の準備」

使用資料：教科書及び教案例と書き込みのない教案

因みに、ワークショップの資料に『月刊日本語』（アルク出版）を使用したのは、「TA・プログラム」の終了後、日本語教育に関心を持った場合、日本語教育に関係する情報が得られる情報源として活用できること、日本国内では一番入手しやすい代表的な情報誌と考えられていることによる。

教える際の技術は、実際に担当する指導項目に照応させる形で、何を、どうやって、教えるのかを、具体例を提示させながら、獲得できるように進めた。

さて、実際の授業の進め方であるが、日本語科目の授業時間（1時限＝110分）の後半部分を担当する形態を採った。授業の前半部分（60分）は、当該科目担当の日本人教師が教え、後半部分（50分）では、TAに「会話の練習」を担当してもらうことにした。この「会話の練習」に該当する授業の具体的な教室活動は、以下の通りである。

1. 挨拶
2. フラッシュ・カードによる単語の導入・読み・意味の確認と練習
3. ピクチャー・カードによる会話で使用する文型や表現の確認と練習
4. 文字カードによるモデル会話の提示
5. モデル会話の部分的置き換え及び代入練習
6. 小会話ドリル
7. 簡単な問答ドリル

一般日本人によるTAという立場に基づく日本語教育活動の成果は、何よりも、TAである日本人とタイ人学習者の双方向交流を基底に「一層良好な学習環境を創り上げた」のではないかとのことである。この意味で、TAの役割が学習者のために存在するからこそ、一般日本人もタイ人学習者から、外国語としての日本語を「教えることの難しさや楽しさ」、そして「国籍の異なる人たちと交流する楽しさ」等を体得したものと思われる。TAという役割を通じて、貴重な「異

文化体験」を積んだに相違ない。これに加えて、一般日本人の日本語学習者との授業におけるインターアクションを媒介に、「教える」立場にありながらも、タイ人学習者から、或いは、タイ人学習者と共に「学ぶ」姿勢を意識化できたことも想像に難くないと思われる。

3. 5 タイ人学習者からの評価

これまでに詳述してきた「ビジター・セッション」、「ランゲージ・パートナー」、「日本文化紹介アクティビティ」、そして「ティーチング・アシスタント」のそれぞれの役割について、筆者は、直接アンケートを取って、結果をまとめたことはないが、学習者の反応は、概ね好意的に受け入れられたように思う。学習者が語った言葉としては、「楽しかった」、「日本語が試せて、日本人に通じたことは嬉しかった」、「発話する文を作るのは大変であったが、会話できたことが良かった」などである。これは、筆者が学習者から直接聞いた、学習者からの感想や印象である。今後も一般日本人による日本語教育活動を継続的に組み入れることに対して、学習者のほとんどが「今後も組み入れて欲しい」と答えた。

好意的な回答がある一方で、問題点なども聞いてみたが、問題点としては、「日本人の話す日本語が早くて、1回では聞き取れない」、「教科書の話し方と違う」、「日本人が使っている語彙が難しい」など、一般日本人に向けられる「生の日本語」に関するものが、やはり多かった。次に、ランゲージ・パートナーの部分では、「ゆっくり話せる時間がなかなか取れなかった」など、パートナーの数と学習者の数的釣り合いがとれないことに対する不満から、「パートナーの数を増やして欲しい」という声も多かった。また、「次回もこのようなものがあれば、普段の授業においても、もっとすぐに使えそうな言葉や表現を教えたほうが良い」という提案を、筆者にくれた学習者もいた。

今後は、質問形式であれ、記述式、面接法であれ、何らかのアンケート調査を取って、学習者からの評価を記録するとともに、得られた結果を分析して、問題点の改善に努め、更に質の高い、そして、効果が最大限に得られる日本語教育活動にしていかなければならないと考えている。

4. 異文化間コミュニケーション活動－異文化交流の立場から

異文化交流の意義とは、端的に言えば、異文化接触・交流・体験を通して、広い視野が持て、自己を相対化する機会にすることである。言い換えれば、帰属する文化とは異なる論理のダイナミズムにある国や地域や社会における文化、そして、そこで生活する個人の価値観にどっぷり浸かりながらも、それを自己の中に取り込んでいくプロセスとも言える。

様々な滞在目的を持って、タイ国へ入国する日本人の中には、滞在先のタイ人と接して、物事の捉え方や事物に対する考え方や生活の違いを体験的に知り、学ぶ機会を得たいと考えている人もいるであろう。

このような考えを持っている日本人の異文化接触・交流の契機となる相手が、「日本語を学習す

る・学習している・学習した」タイ人になったとしても、不思議は無かろう。冒頭でも記したように、タイ国は、世界で第7位を占める日本語教育の盛んな国である。

これに対して、タイ人学習者から見れば（海外の日本語教育に共通する問題でもあるが）、教室で日本語を学習して教室外で実際に使う機会、日本語を話したり聞いたりする練習の機会、日本の社会文化に関する知識の獲得、言語能力の向上、教師以外の日本人と話す機会などを求めている現状がある。この背景には、言語の学習が、単なる語彙・文法・文型の学習からコミュニケーションを目的とする学習への意思が読み取れる。

これに応える形で、日本人協力者とタイ人学習者が、教室の内外に異文化接触・交流・体験できる「場」を求めるのは、自然な成り行きと言えよう。この「場」の中で、日本人協力者はタイ人学習者とのコミュニケーションの方法を学び、タイ人学習者も日本人のコミュニケーションの仕方を学ぶのである。外国語の学習（日本語の学習）において、言語と文化が切り離せない以上、日本語教育活動を進める視点に、双方の異文化コミュニケーション行動を中心に置き、日本語教育との関連では、「異文化間コミュニケーション」を基軸にした「実践的な場」が益々必要となってくるはずである。言い換えれば、『相互学習』と『体験学習』の場の創出（文化庁文化部国語課、1994）」となろう。

5. 日本語学習支援活動－自律学習の立場から

一般日本人による日本語教育活動のもう一つの視点に、日本語学習支援活動を据えた。この支援活動の前提には、学習に積極的に取り組む学習者の主体がある。「主体としての学習者」の存在を受け容れる中に、学習を支援する活動の意義が認められると言ってもよかろう。もちろん、日々の日本語教育活動を実践する日本語教師が、このような認識を持っているのは道理としても、日本語教育活動の担い手となる一般日本人にも、学習者の日本語学習のお手伝いをしているという認識と意識が要求される。教育と言うと、制度的なイメージが浮かび上がり、極めて高所的な立場になる傾向があるが、一般日本人が直接的・間接的に学習者を側援する形で、学習者の主体的な日本語・学習活動を促進させる方向に貢献するならば、一般日本人による日本語教育活動のプラス面を評価すべきであろう。

一方、学習者の主体的な学習－学習者オートノミー（learner autonomy）を育てるのは、第一に日本語教師の教育活動であるが、だからと言って、これを日本語教育の担い手である専門家としての日本語教師に限定させる必要はなく、と同時に、一般日本人・協力者に専門的な日本語教育の知識や教育技術を望むものでもない。寧ろ、日本語教師には「専門家としての日本語教育の役割」から、一般日本人には「協力・支援者」の立場から、それぞれが学習者とのコミュニケーション、延いては、インターアクションを通して、学習者が主体的な学習に目覚め、やがて、自律的な学習方法（自発的学習）を確立し、実践できるように「学習支援」する行動が求められてい

るのである。

6. 今後の可能性ー学習環境のデザイン化

「ビジター・セッション」、「ランゲージ・パートナー」、「日本文化紹介のアクティビティ」、そして、「ティーチング・アシスタント」など、本稿で取り上げた、一般日本人による日本語教育活動は、これのみに限られるものではない。「ホーム・ステイ（植田，1995）」、「ホーム・ビジット」、「プロジェクト・ワーク（岸本，1995 及び八田・山口，1993）」など、内外の教育機関では、名称は何であれ、様々な活動が試みられている。これらの活動が目指すものは、教室内の学習のみに頼ってきた学習活動を、教室外に開放することによって、再度、教室外の日本語環境を見つめ直し、日本語教育方法論的に捉え直すことにある。それは、「各種のリソース」への関心として表れ、また、学習者の学習プロセスに関する新たな見方については、「自律学習（田中・斎藤，1993）」或いは「学習ストラテジー論（宮崎・ネウストプニー，1999）」という形での出現に至っている。学習者の目標言語の学習を教室内と教室外一点・線・面ーを結び付ける方法論の一つに、「状況論的アプローチ（上野，2004）」による「日本語学習環境のデザイン化」も指摘できよう。

以上の文脈を受けて、筆者は、一般日本人と学習者が協働できる教育・学習活動の価値を認めた上で、一般日本人による日本語教育活動を、学習者の取り巻く教室の内外の学習環境とどのようにリンケージしたらいいのか、即ち、人的リソース面での、日本人とのインターアクションの機会を創るネットワークの構築を提言したい。そして、このネットワークの構築を、コース・デザインの設計に始まって、シラバスの作成やコース・カリキュラムの策定など、実際の教育プロセスにどう計画的に導入すべきかを、今後、考えなければならないと共に、為された計画に対しては、必ずフィード・バックすることが求められよう。

7. 終わりにー日本語学習者・日本語アシスタント・日本語教師による「交流行動」に向けて

国立国語研究所の調査によると、日本語の授業時間以外における日本語でのやりとりが「ない」と回答したタイ人学習者（61.2%）が、「ある」と回答した学習者（38.8%）より多かったという結果を出している（平成13年度「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究」）。「ない」と回答した学習者は、授業以外で日本語を使わない理由には、「日本語を使う相手がいないから（44%）」と「自分の日本語力が充分ではないから（44%）」という二つを挙げていた。また、「ある」と回答したタイ人学習者は、やりとりの一番の相手として、日本語教師を挙げている。更に、今後の充実を希望するものとしての質問に対しては、本稿の題目との関連で見ると、4番目に「日本人との交流会（56.9%）」や5番目に「日本人家庭への訪問、ホームステイ（56.3%）」が挙げられていた。

これらの結果を見ても明らかなように、教室内と教室外の繋がりとは「点」としては存在が認められるものの、依然として「線」や「面」には至っていないようである。何れにせよ、「一般日本人による日本語・協力活動」、即ち、「一般日本人・日本語アシスタント」を導入しての日本語教育活動は、教室外では「学習者のアシスタント（学習支援者）として」及び教室内では「教室活動の補助者（ティーチング・アシスタント）として」という意味で、学習者と教師をそれぞれ補完する役割を果たしている。このことは、先述の「広義のTA」ないしは「狭義のTA」の考え方にも繋がるものであり、「日本語教育活動に参画する一般日本人」に対して「日本語アシスタント」という役割を与えることに異論はないと思う。もちろん、この役割を支える要素は「異文化間コミュニケーション」と「学習支援」という立場であるのは言うまでもない。

故に、「一般日本人による日本語アシスタント」という役割と立場が、日本語教育において「良き協力者」として参画し、且つ、学習者の「良き支援者」になれば、教室の内外を結び付ける有効な媒介的機能を果たすことは確かであろう。

最後に、日本語教師である筆者の役割は、「日本語アシスタント」という役割を通じて、「学習者」と「一般日本人」を繋ぎ合わせる機会の提供を図るべく、異文化間コミュニケーションを手段に、双方に実質的なインターアクションを創り出すことに尽きる。しかも、その過程に在って、教師には「学習者・日本語アシスタント・教師」がそれぞれに協働して、望むべく日本語教育活動が円滑に進められる条件や環境を調えることも求められよう。もちろん、「人・機会・場所」等のリソース面ばかりでなく、「学習者・個々人の日本語学習」というミクロな部分と「日本語教育が置かれている社会環境や教育環境」であるマクロな部分をも含めての調えでなければならない。

さて、私事になるが、これまでに協力及び支援を頂いた日本人の方がたー日本語アシスタントの方がたーに謝意を申し上げることで、本稿の結びに代えたい。

参考文献

- 青木直子・尾崎明人・土岐哲編（2001）『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社、3－14、105－119、180－209
- 浅岡高子（1987）「オーストラリアのハイスクールにおける Japanese Language Assistant についてービクトリア州の場合ー」、『日本語教育』62号、日本語教育学会、241－249
- （1989）「オーストラリアの日本人日本語教育アシスタント」、『月刊日本語』3月号、アルク、91
- 井村多恵子（2004）「日本語母語話者との会話インターアクションの薦め・海外で有効な教室外での学習法」、『日本語教育論集 世界の日本語教育』第14号、国際交流基金、125－148
- 植田栄子（1995）「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ータイにおける日本語学習者の場合ー」、『日本語教育事情報告編 世界の日本語教育』第2号、国際交流基金

日本語国際センター, 213-232

上野直樹 (2004) 「日本語学習環境のデザイン: 状況論的アプローチ」、『A J A L T』No.27、(社)

国際日本語普及協会、24-28

岡部真理子 (1997) 「ビジターセッションのすすめーインターアクション能力を高めるために」、

『月刊日本語』8月号、アルク、34-39

押尾和美・木谷直之・根津誠・八田直美・前田綱紀 (2004) 「異文化理解を目的とした交流活動の

あり方ー外国人日本語教師と中高生の協働によって作られる授業ー」、『日本語国際センター

紀要』第14号、国際交流基金 日本語国際センター、33-50

加藤久美 (1994) 「英語圏で日本語を教える法 その1 体験編 日本語アシスタントの目的と役

割」、『月刊日本語』7月号、アルク、12-19

金久保紀子 (2000) 「副専攻日本語教員養成コースにおける日本語教育実習のあり方」、『東京家政

学院筑波女子大学紀要』第4集、143-153

—— (2001) 「研究ノート 第2回日本語教育実習の報告」、『東京家政学院筑波女子大学紀要』

第5集、117-123

岸本俊子 (1995) 「米国地方都市におけるプロジェクト・ワークの展開ー日本人コミュニティとの

インターアクションを取り入れたプログラムー」、『日本語教育事情報告編 世界の日本語教

育』第3号、国際交流基金 日本語国際センター、265-279

北村武士・八田直美 (1999) 「授業のヒント テーマ 日本人と話そう」、『日本語教育通信』第

34号、国際交流基金 日本語国際センター、14-15

倉地暁美 (1990) 「学習者の異文化理解についての一考察ー日本語・日本事情教育の場合ー」、『日

本語教育』71号、日本語教育学会、158-170

嶋田和子 (2005) 「日本語教育学会便り 台風の進路をそらした参加者の熱気 日本語教育学会秋

季大会開催、『月刊日本語』1月号、アルク、30

高崎美千代・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ー1998年度海

外日本語教師長期研修『聴解口頭表現』における実践ー」、『日本語国際センター紀要』第10

号、国際交流基金 日本語国際センター、33-49

高見澤 孟監修 (1997) 『はじめての日本語教育 [基本用語事典]』、アスク講談社

田中 望・斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際ー学習支援システムの開発ー』大修館書店、

30-56、101-110、162-198

独立行政法人 国際交流基金 日本語グループ (2004) 『日本語教育通信』第50号、3-4

独立行政法人 国立国語研究所 (2003) 『平成13年度 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) アンケート調査集計結果報告書』、6-38

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」、『日本語教育論集世界の

- 日本語教育』第7号、国際交流基金 日本語国際センター、17-29
- ____・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—」、『日本語教育論集 世界の日本語教育』第9号、国際交流基金 日本語国際センター、15-28
- ネウストプニー, J. V. (1982)『外国人とのコミュニケーション』岩波書店、119-164
- ____(1992)「日本語教育におけるティーチング・アシスタントの利用について」、『日本語教育論集世界の日本語教育』第2号、国際交流基金 日本語国際センター、199-213
- ____(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店、155-268
- 八田直美・山口 薫(1993)「日本語教育における日本人アシスタント導入の意義と可能性—91年冬期の実践をもとに—」、『日本語国際センター紀要』第3号、国際交流基金 日本語国際センター、17-33
- 飛田良文編(2001)『異文化接触論 日本語教育学シリーズ〈第1巻〉』おうふう、73-116
- 文化庁文化部国語課(1994)『異文化理解のための日本語教育Q&A』大蔵省印刷局、1-27、161-218
- 本名信行・ベイツ ホッフア・秋山高二・竹下裕子編著(1994)『異文化理解とコミュニケーション1—ことばと文化』三修社、200-222
- 宮崎里司・ネウストプニー, J. V. 共編(1999)『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版、3-65
- 村岡英裕(1992)「実際使用場面での学習者のインターアクション能力について『ビジターセッション』場面の分析」、『日本語教育論集 世界の日本語教育』第2号、国際交流基金 日本語国際センター、115-127
- 柳沼好昭・石井恵理子監修(1998)『日本語教育 重要1000』バベル・プレス、
- 若松賢治(1999)「Self Access Language Learning Centerの開発」、『国際交流基金バンコック日本語センター紀要』第2号、9-14
- แสง จงสุจิตธรรม, ปราณี จงสุจิตธรรม(2540)สัมผัสวัฒนธรรมญี่ปุ่น, 『体験しよう日本の文化(原題)』สมาคมส่งเสริมเทคโนโลยี(ไทย-ญี่ปุ่น).