

## プシビルスカしのぶ

### 日本語授業におけるビジターセッションの意義 -広島市被爆体験伝承者を迎えて-

#### はじめに

教育は「『今を生きる』プロセス」<sup>1</sup>であり、それが「経験の絶えざる再組織、あるいは再構成である」<sup>2</sup>とするならば、「今を生きる」学習者に適応した言語学習のアプローチが常に求められなければならないのではないか。Deweyは、教育的に価値ある「経験」は、将来必要になると考えられる教科や技能を学ぶ「準備としての教育」<sup>3</sup>を超えるものでなければいけないと述べたが、デジタル化、ネットワーク化により社会のあり方が劇的に変化しつつある今の時代においては、もはや将来必要だと思われる技能すら予測困難になっている。したがって、第二言語教育においても、従来のような指導法だけではなく、社会の変化に対応した新しいアプローチが必要になってくると言える。

確かに昨今の第二言語教育において、その関心は従来の教師主体のアプローチから、学習者主体のアプローチへと向けられるようになった。つまり、教師が「何を教えるか」という内容を重視するのではなく、学習者が「どう学ぶか」を、そのプロセスも含めて注視していくことに重点が移行しつつある。かつての日本語教育現場では、教師が中心となって授業を進め、学習者は受動的に教師の指示に従うことが多かったが、現在は学習者が主体となり、自分の学習を管理する「自律学習」や「学習者オートミー」といったキーワードにも注目が集まり、学習者による自身の監督下での言語学習の重要性が認識されつつある。

学習者主体という流れの中で、学習言語の母語話者とのインターアクションにも注目が集まっている。学習者が積極的に学習言語の母語話者と接触することで得られるインターアクション効果は、日本語教育に限らず第二言語教育全般において数多く指摘されて

---

<sup>1</sup> John Dewey, *Experience and Education*, Collier Books, New York 1977, p. 50.

<sup>2</sup> John Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, New York 1966, p. 76.

<sup>3</sup> John Dewey, *Experience and Education*, op.cit., p. 47.

いる。ネウストプニーは、「現代社会における日本語教育はインターアクション教育でなければならない」<sup>4</sup>と述べ、インターアクション教育の重要性について説いている。

ネウストプニーでは、インターアクション教育は「訂正過程」だと捉えられており、インターアクションに「問題」が認められた場合、その解決のために「アクティビティー」を適用すべきだとしている。<sup>5</sup>「アクティビティー」には「解釈アクティビティー」「練習アクティビティー」「実際の使用のアクティビティー」の三つがあり、「解釈アクティビティー」は、教師が講義の形などを使って学習者に説明することで問題の解決の仕方を直接提供するもので、「練習アクティビティー」は、ロールプレイやシミュレーションなどで学習者にインターアクション行為を生かさせるものであるが、この行為はあくまでも自然な使用ではなく、インターアクションの練習のためのものだとしている。そして、「実際の使用のアクティビティー」は、インターアクション・ルールの本当の使用場面を直接教育過程の中に導入したもので、ネウストプニーは例として(1)年少者アクティビティー、(2)教室指示、(3)レッスンが終わった後のアクティビティー、(4)ビジター・アクティビティー、(5)校内外のアクティビティー、(6)コミュニティーのためのアクティビティー、(7)日本語で勉強するアクティビティー、(8)日本への旅行、を挙げている。<sup>6</sup>

(4)のビジター・アクティビティーを含めた「実際の使用のアクティビティー」で学習者が実際場面での母語話者とのインターアクションを行った場合、教室で得た知識をそのまま使用するだけでは不十分であることに学習者自身が気づき、インターアクション・ルールの意識や修正を行うようになるという。つまり、母語話者とのインターアクションにより、学習者は自身の言語知識や使用法を意識、修正することができ、目標言語の習得により近づくことができるのである。

この実際使用場面での母語話者とのインターアクションを教室活動に取り入れたものが、ビジターセッションである。ビジターセッションとは、「教師以外の日本語母語話者や準母語話者が『ビジター』として、学習活動の一環として日本語のクラスに参加し、学習者とインターアクションを持つ場のこと」<sup>7</sup>であり、「教室を現実の世界に近付け」、「教室でのコ

<sup>4</sup> J.V. ネウストプニー『新しい日本語教育のために』大修館書店、1995年、10頁。

<sup>5</sup> 同上、19頁。

<sup>6</sup> 同上、20-29頁。ネウストプニーはそれぞれのアクティビティーの例を次のように述べている。

「年少者アクティビティー」：年少者を対象とした遊びの場面を積極的に利用したロールプレイなど。「教室指示」：教師の工夫で教室での学生との本当のコミュニケーションを増やすもの。「レッスンが終わった後のアクティビティー」：授業後に教師が学習者とコミュニケーションをとるもの。「校内外のアクティビティー」：日本語しか話してはいけない合宿の実施など。「コミュニティーのためのアクティビティー」：新しく現地に到着した日本人の世話など。「日本語で勉強するアクティビティー」：バイリンガル教育やイメージ・プログラムなど。「日本への旅行」：姉妹校の訪問など。

<sup>7</sup> 中井陽子「談話能力の向上を目指した会話教育—ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告—」早稲田大学日本語研究教育センター編『講座日本語教育』第39分冊、2003年、81頁。

コミュニケーションが本当のコミュニケーションになる可能性」<sup>8</sup>も出てくるため大変有効であるとされている。さらに、「学習者の談話能力の向上のみならず、会話をする事への動機付けと自信にもつなげられ」<sup>9</sup>、日本語学習者に限らずビジターである日本人においても、外国を身近に感じ、国際交流を学ぶ場となるため<sup>10</sup>、これまでも国内外を問わず様々な教育機関で取り入れられてきた。<sup>11</sup>

ワルシャワ大学日本学科においても、そのようなインターアクション教育を授業の内外で試みている。2012年にはワルシャワ在住の日本人留学生をビジターに迎え、東日本大震災をテーマにディスカッションをした。また2013年には修士課程のクラスで、やはり日本人留学生を招いて就職活動についての意見交換をした。さらに2013年度から学部の3年生には卒業前にワルシャワ在住の日本語母語話者に日本語でインタビューをし、後にそのインタビュー内容をもとに教室でプレゼンテーションをするという活動を行っている。2015、2016年度は日本の大学や高等学校から研修旅行などで本学を訪れた日本人の学生グループを授業に招待し、様々なテーマでディスカッションを行ったり、ワルシャワの日系企業からビジターを迎え、日本企業の特徴について話を聞き、日本人とポーランド人の仕事に対する意識の違いなどについて意見交換をするという活動も行った。

授業外では柳桜会の活動が挙げられる。柳桜会は、ワルシャワ在住の日本人と日本学科の学生との交流を目的とした会であり、約二週間に一度、グループに分かれ、交流会や会話練習を行っている。

また、本学科では毎年学部の1年生が幹事となり、日本語合宿を実施しており、日本人学校の教師や日本人留学生など、日本語母語話者を多数招くことにより、日本語の実際使用場面を提供している。

本稿ではその中でも特に、2016年5月25日にワルシャワ大学日本学科で行われた「広島市被爆体験伝承者」を迎えてのビジターセッションに焦点をあて、その実践報告を通して、ビジターセッションの学習効果、意義、課題について考察したい。

---

<sup>8</sup> J.V. ネウストプニー『今日と明日の日本語教育—21世紀のあけぼのに』アルク、2000年、53頁。

<sup>9</sup> 中井「談話能力の向上を目指した会話教育」94頁。

<sup>10</sup> 永井涼子「日本語授業におけるビジターセッションの取組と意義—日本人学生・留学生・双方の視点から—」山口大学大学教育機構編『大学教育』第9号、2012年、53-64頁を参照。

<sup>11</sup> 村岡裕英「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」国際交流基金編『世界の日本語教育』第2号、1992年、115-127頁を参照。

## 1 先行研究

ビジターセッションに関する研究は、様々な観点から行われてきた。インターアクション教育を提唱するネウストプニーは、日本語教育の最終的な日本語教育の最終的な目標は、社会・文化・経済的なインターアクションのための能力の獲得にあるとし、単なる文法教育で終わってはならないと述べる。インターアクション・ルールの本当の使用場面を直接教育過程の中に導入する必要性を説いており、「実際使用アクティビティ」の例を挙げながら、ビジターセッションについても言及し、それが学習者のインターアクション能力の向上に貢献し、励ましを与えると指摘する。

接触場面については、岡崎(2002)も「内容重視の日本語教育」という観点から述べている。接触場面における日本語(「共生日本語」)は、母語話者と非母語話者の間で交わされるやりとりを通して場所的に創造されていく日本語だとし、接触場面におけるやりとりを通してそのプロセスの中で新たに生み出されるものが「内容」であり、「言語」であると主張する。

ビジターセッションの有効性を述べたものには、村岡(1992)、横須賀・村上(1995)、中井(2003)、赤木(2013)がある。

村岡は、学習者の会話録音テープとコメントの分析から、学習者がビジターセッションに対して肯定的であり、総合的な日本語を使用するようになったことを指摘する。また、母語話者との接触場面は教室での練習より自然だと学習者が評価したことなども合わせ、日本語授業への導入の有効性を述べる。

横須賀・村上は、夏期日本語講座でビジターセッションを導入し、実践後に行われた目標到達度評価、学生とビジターに対するアンケート調査の分析から、その有効性の高さを示している。

中井は、ビジターセッションを母語話者との実際の言語運用の場として位置付け、ビジターセッションが談話能力の向上のみならず、会話をする事への動機付けと自信にもつながられるため、コースの一環として取り入れるべきだと述べている。

同じく学習者の心理面に焦点を当てたものに、赤木がある。赤木は実践報告を通してその学習効果と課題について考察し、ビジターセッションがモチベーションの喚起や学習ストレスの軽減に効果があると述べる。

寺嶋他(2013)では、社会人ビジターとのビジターセッションに参加した中級の学習者への調査で、ビジターセッションが地域の人に対して良い印象を持つきっかけとなり、日本語で話す自信を与えた一方、学習者の意識が地域の人との交流を望む段階にまでは至らなかったことが報告されている。

学習者側だけでなく、ビジター側の意義を指摘するものには、ファン(2005)、関(2007)、永井(2012)がある。

ファンは、外国語大学という教育環境の中で行われているビジターセッションをグローバル化の視点から捉え、本来外国人留学生のための授業活動であるビジターセッションが、日本語学習者だけでなく、ビジター側の異文化理解を深め、大学全体のグローバル化を促すことを確認している。

永井でも、学習者とビジターの双方に意義があるとされ、学習者側には日本語の運用力向上の機会としての意義、ビジター側には国際理解教育としての意義があると指摘されている。

関は、学習者とビジターの「対等な関係」作りに注目し、初級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て実施した結果、ビジターに支援意識を持たせないことが「対等な関係」作りに有効であったと述べる。

学習者が期待するビジター像及びビジターセッションの内容を分析したものに、井上他(2014)がある。実施された質問紙調査、インタビュー調査によると、日本語学習者が期待するビジター像とビジターセッションの内容は、学習レベルや国籍だけではなく、学習者の個人的な背景によっても異なるため、教室には多様なビジターを招くことが必要だと指摘されている。

以上のように、ビジターセッションの有効性、学習者とビジターの意識など、いろいろな観点から研究が進められてきたが、通常取り上げられるビジターセッションでは、ビジターが学習者に混じり、ペアワークやロールプレイ、プレゼンテーションの補助をしたり、インタビューやディスカッションなどが行われる場合が多かった。

だが、今回のビジターセッションでは「広島市被爆体験伝承者」を迎え、広島原爆投下について話をしてもらい、それについて学習者がビジターに質問し、ディスカッションにつなげるといった活動をするので、単なる語学習得以上の意義があると思われる。

本稿の実践報告では、語学習得の観点からビジターセッションの意義を述べるだけではなく、中欧のポーランドという国で日本学を学ぶ中上級の学習者が、広島原爆体験伝承者の話をどのように受け止め、何を感じ何を思ったのか、ポーランドにおける日本語学習者の被爆者証言の受容姿勢という観点からも、その意義を考察して行きたい。

## 2 実践の内容

### 2.1 実施クラスと学習者のレベル

ビジターセッションを行ったのは、2015/16年度のワルシャワ大学東洋学部日本学科3年生後期の夜のクラスである。実施された授業の科目は「実践日本語」で、これは読む、書く、聞く、話すの4技能を総合的に習得することを目的とし、前後期通して週に一度、90

分行われる授業である。セッション当日は、質疑応答や雑談、さらにビジターからのリクエストであるワルシャワ観光の案内についての打ち合わせで授業時間が60分ほど延長されたため、全体ではおよそ150分のセッションになった。教室に空きがあったため、結果的にセッションの延長が可能になり、日本語母語話者との接触時間をより多く提供できたことは幸いである。

学習者のレベルは中級から中上級で、クラスの人数は19名、うち欠席者2名で参加者は17名、担当教師は筆者1名である。

## 2.2 実施日

ビジターセッションは2016年5月25日の「実践日本語」の授業で行われたのだが、ここで言及しておきたいのは、この2016年5月25日というのが、歴史的機会となったアメリカのバラク・オバマ大統領の広島訪問の二日前だったという点である。

2016年5月26、27日、三重県志摩市で第42回先進国首脳会議が開催され、当時のアメリカ大統領バラク・オバマをはじめ、ドナルド・トウスク欧州理事会議長や各国の首脳が参加した。オバマ大統領は会議出席後の2016年5月27日、現職のアメリカ大統領で初めて原子爆弾が投下された広島を訪問し、世界各国でも大きく報道された。この歴史的機会の二日前である5月25日に、広島から被爆体験伝承者を招いて原爆について話をしてもらうというのは、オバマ大統領を迎える直前の広島市民の率直な感情を知ることができる上でも学習者にとって非常に貴重な機会となった。

## 2.3 目的

今回のビジターセッションには、大きく分けて二つの目的がある。それは、ビジターセッション本来の目的と、「広島市被爆体験伝承者」を迎えての今回のセッションに限った特殊な目的の二つである。

ビジターセッション本来の目的とはすなわち、以下のようなものである。

1. 母語話者とのインターアクションの場を与え、学習者に実際場面での学習言語の使用機会を提供する
2. 母語話者とのインターアクションを通じた語学力や社会能力の向上
3. 母語話者との接触場面で自ら問題を解決することによる自信の獲得
4. 現時点での自己の語学力の客観的な認識を促し、学習動機を高める

通常、ビジターセッションではペアワークやロールプレイ、プレゼンテーションの補助や、インタビュー、ディスカッションなどが行われるので、その意味では今回の「広島市被爆体験伝承者」を招いて広島原爆について話をしてもらおうというのは少し特殊な形態となる。が、話を聞いた後での学習者とビジターの意見交換や、授業時間外でのビジターとの交流を含めれば、今回のセッションも上に述べた本来の目的にかなうものであると言える。

さらに今回のセッションには、以下のような特別な目的も含まれていた。

1. 第二次世界大戦における広島原爆についての知識の獲得
2. の知識にまつわる日本語の語彙の習得
3. から派生した日本の歴史全般についての興味の喚起
4. 被爆体験の伝承者としての研修を経た広島出身のビジターから、現在の広島市民の原爆や戦争に対する考え方を学ぶ
5. 広島被爆体験伝承者であるビジターとの交流を通じ、昭和の戦争について深く思索し、未来の世界平和について考える
6. トップダウン処理能力の促進
7. 被爆体験について通訳を介さず生の日本語で聞くことにより、学習者の既習事項を超えたところで得られる言葉の力を体感する

日本学科で日本語を学ぶ学習者といっても、その興味の対象は様々である。日本文学に関心がある学習者もいれば、伝統文化に興味を持つ者も、現代社会に興味のある者もいる。最近ではアニメや漫画をきっかけに日本に興味を持つ学習者が急増している。したがって、本学科の学習者が一概に日本の歴史に関心があり、かつ精通しているかといえば、そうとは限らないというのが現状であり、中には広島原爆投下に関してほとんど知識や興味を持たない学習者もいる。

そこで1、2、3にあるように、広島への原爆投下に関する最低限の知識と、それに関する語彙の獲得、さらにこのセッションをきっかけに、学習者に日本の歴史に対する興味の喚起を促すことを目的の一つとした。また、4、5にあるように、過去だけではなく、現在の日本人の考え方を学び、そこから未来の世界平和についても考えさせるということも目指した。

6と7は関連しており、その目的の意図するところは以下のように説明できる。読解あるいは聴解において、読み手や聴き手は「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」を行っていると言われる。外国語学習で文章を読む場合、まず文字を認識し、次に単語の意味を考え、わからなければ調べ、自分の持っている文法の知識を総動員しながら単語と単語のつながりを分析し、文の意味を理解するというプロセスを踏む。特に学習の初級段階であれば、このような方法を取ることが多いであろう。このように、文字から単語、文へと「小さ

な単位から少しずつ大きな単位へと読解を進めていく<sup>12</sup>過程を「ボトムアップモデル」「ボトムアップ処理」と言う。聴解で言えば、「個々の音素を聴き取り、それをつなげて語彙、句、文を順次にまとめ、意味を理解していく過程」<sup>13</sup>である。

それに対して、「ここでは次にこういう意味の内容が来るはずだ」と予測したり、「この意味であれば、この言い回しは可能形に違いない」というように、「まず最初に読む『目的』や『予測』があって、文章を読みながら、目的に合うものを探したり、予測が正しいかどうかを確認しながら読み進めていく」<sup>14</sup>読み方を「トップダウンモデル」「トップダウン処理」と言う。聴解では「聴き手がすでに持っている実世界に関する知識や経験を活用して、文脈から予測を立て、検証することによって、意味を理解する過程」<sup>15</sup>である。甲田(2009)は、さらに、トップダウン処理とは、文章全体のテーマ(何について述べられているか)についての知識が「個々の文の理解を助けて、全体を意味ある文章として理解できるようになる」<sup>16</sup>とも説明している。熟達した聴き手(effective listener)は「ボトムアップ処理」と「トップダウン処理」の二つの情報処理を用いるが、熟達していない聴き手(ineffective listener)はボトムアップ処理のみを用いると言われる。<sup>17</sup>

今回のセッションにあたる3年生は、これまで読解においても聴解においても「ボトムアップ処理」を行うことの方が多かったはずである。1、2年次で学んだ自身の既習事項から単語と単語のつながりを分析し、文の意味を理解するという方法を取っていたと考えられる。しかし、学部の最終学年に至ったこの時点で「トップダウン処理」を行わざるを得ない状況を与え、その処理能力を高めれば、学習者の日本語能力を一段上のレベルに引き上げることができるのではないかと、また、トップダウン処理能力を促進させることにより、学習者の持つ既習の文法事項や学習者それぞれの聴解力を超えたところで言葉の力そのものを体感させることも可能になるのではないかという意図のもと、このセッションを実施することにしたわけである。おそらく今回のセッションは、被爆体験という非常に重い内容の話を通訳を介さず生の日本語で聞くことになるので、学習者は既習の知識を超えた部分で感覚的に日本語を「体感」する経験を得ることになる。そこでの無意識のトップダウン処理を通して日本語という言語を感じ取ってほしいというのが目的の一つでもあったのである。

<sup>12</sup> 国際交流基金『日本語教授法シリーズ7 読むことを教える』ひつじ書房、2006年、5頁。

<sup>13</sup> 尹松「第二言語・外国語教育における聴解指導法研究の動向」日本言語文化学会編『言語文化と日本語教育』、2002年、280頁。

<sup>14</sup> 国際交流基金『日本語教授法シリーズ7 読むことを教える』6頁。

<sup>15</sup> 尹「第二言語・外国語教育における聴解指導法研究の動向」280頁。

<sup>16</sup> 甲田直美『文章を理解するとは 認知の仕組みから読解教育への応用まで』スリーエーネットワーク、2009年、6頁。

<sup>17</sup> J. Michael O'Malley et al. "Listening comprehension strategies in second language acquisition" in *Applied Linguistics* vol.10, issue 4, 1989, pp. 418-437を参照。



## 2.4 ビジター

今回ビジターに迎えたのは、広島市が実施する被爆体験伝承者研修を修了したNAC(ネバー・アゲイン・キャンペーン)のボランティア大使の方である。NACは、アメリカ各地の学校や教会などをまわり、現地の人々に日本の文化とヒロシマ・ナガサキの体験を伝える民間外交のプロジェクトで、一切の政治色・宗教色を排除したボランティアで草根運動を行うプログラムを実施している。<sup>18</sup>

ボランティア大使の方々はアメリカをはじめ、カナダ、旧ソ連、メキシコ、パナマ、コスタリカ、コロンビア、グアテマラ、ブラジル、プエルトリコなどへ渡り、講演会や映画の上映会を数多く実施しており、第10期のボランティア大使であるビジターは、2016年のポーランド訪問以前にも、すでに2011年にアメリカのオースティン、2014年にはペルーのリマ、モンゴルのウランバートル、2015年にはアイスランドで2000名以上の人に原爆被爆の実相を伝えてきた。今回のポーランド訪問では、ワルシャワ大学の前にポーランド日本情報工科大学、クラクフの日本美術技術博物館でも講演を行った。

## 2.5 学習者の事前準備

日本語母語話者である広島市被爆体験伝承者が、日本語で原爆投下や当時の状況について話すからには、学習者にもそれなりの準備が必要である。先ほど述べたように、このクラスのレベルは中級から中上級であり、このような歴史的な専門用語を理解できるだけの語彙力や聴解力はまだ持たない。また、言語理解の場において、これまでは既習事項を積み上げて文章の内容を理解する「ボトムアップ処理」を主に実行してきた学習者がほとんどであった。

そこで前述のように「トップダウン処理能力の促進」を目的の一つに挙げたわけだが、聴解では聴き手がすでに持っている知識や経験から文脈をたどって予測を立て、検証することによって意味を理解するため、聴き手に蓄積された知識が重要な役割を果たす。つまり、談話においてはその談話自体に意味があるのではなく、談話の内容と聴き手の既有知識が相互に作用した結果、聴き手の中で意味のあるものになるのであり、言い換えれば、トップダウン処理は聴き手が知識(スキーマ)を持つことにより可能になるとも言える。

スキーマとは、「個々の具体的な細かい特徴を捨象した、抽象的な知識構造」<sup>19</sup>であり、特定の概念を表すまとまった知識の単位と言われている。聴解においては、話題に関

<sup>18</sup> NACホームページ <http://nac.junyx.net/> [2017年11月30日閲覧]。

<sup>19</sup> ヒューマンアカデミー『日本語教育能力検定試験 完全攻略ガイド 第3版』翔泳社、2014年、64頁。

する知識の有無が、学習者にとってのリスニングタスクの難易度を左右する要因となり、聴解はスキーマを使用した推測を必要とする活動である以上、スキーマの活用が理解を助ける重要なポイントとなる。

スキーマには様々な役割があるが<sup>20</sup>、ここでは特に情報を理解するための手がかりを得られるようにするため、また、注意を向けるべき点がどこにあるのかに気づき、どこにどの程度の注意を払うべきかという配分についても事前に準備できるよう、セッションの二週間前に「広島原爆について調べてくる」という課題を出した。まずは原爆についての基礎知識を入れ、興味を持たせる必要があるため、資料にあたるよう促した。しかし、テーマがテーマだけに歴史にまったく興味のない学習者、あるいは日本語力が不足している学習者には、専門用語の頻出する難解な資料を読み下すには限界がある上、かえって興味を喪失させることにもなりかねない。そこで、「資料は専門書に限らず、何を利用してよい」「字数の制限はないので、短くてもよい」と学習者に対するハードルをあらかじめ下げておいた。ここでの課題の目的は専門的な知識の獲得ではなく、あくまでも原爆に対する興味を引き起こすことと、基本的な知識と語彙を少しでもインプットし、情報を理解するための手がかりを得ることで、セッション時の注意配分を容易にすることにある。

そしてこの課題を出した翌週、つまりセッションの一週間前の授業で、学習者に調べてきた内容を一人ずつ口頭発表させた。口頭で発表することにより、漢字の読み、言葉の意味を含め、書いた語彙を自分の中で定着させることができ、また、他の学習者との知識の共有も可能となるからである。欠席者をのぞいた15名が課題を提出し、そのうち9名がA4用紙の4分の1の量、4名がA4用紙の2分の1の量、そして2名はA4用紙1枚すべてを利用して書いてきた。

レポートは手書きで書いた学習者が15名中12名と多数を占め、自分の読めない漢字にルビをふっている学習者が半数いたことから、意味もわからず資料をただパソコン上で「コピー＆ペースト」操作して終わらせたというわけではないことがうかがえる。手書きで日本語で文字を書くという行為自体がある程度の日本語の学習になっているのであり、その意味ではたとえ内容を丸写ししたとしても、そのプロセスにおいて少なくとも「書き」の練習にはなっているはずである。

だが、実際には日本語の資料を丸写ししたであろうとわかったのは1例だけで<sup>21</sup>、他の

---

<sup>20</sup> Richard.C.Anderson, "Role of readers' schema in comprehension, learning and memory", in Richard C. Anderson, J. Osborn, R.J. Tierney (eds), *Learning to Read in American Schools*, Routledge, London 1984, pp. 243-257を参照。

<sup>21</sup> 学習者のレポートには、「長崎市に投下された原子爆弾については長崎市の原子爆弾投下をそれぞれ参照」という文章が書かれていた。それ以降、その学習者のレポートには長崎についての記述はなかったのにもかかわらず、「それぞれ参照」という表現を使用していたので、おそらくインターネットの記事をそのまま写したものである。

14名のレポートはすべて資料の内容を自分の日本語のレベルにしっかり落とし込んであった。それは次のような学習者の表現から見ることができる。「」内に学習者の書いた実際のテキスト、「:」の後に学習者が言い表したかったであろう内容を示すと次のようになる。

「原爆を落とすことに決定しました。」:原爆投下を決断した。

「日本はあきらめなくなかったからアメリカはばくだんをひろしまにおとした。」:日本が降伏を拒否したため、アメリカは原爆を広島に投下した。

「原爆はアメリカ大統領の命令に落とされました。」:アメリカ大統領の命令により原爆が投下された。

「世界歴史に初めてこのような爆弾が使われていました。」:世界の歴史上初めて核兵器が使用された。

おそらく学習者は、日本語、あるいはポーランド語や英語で書かれた資料を読み、それを自分の使用語彙に置き換えるという語学学習のプロセスをきちんと踏んでいたであろうことがわかる。このようなプロセスを踏んだということは、つまり、多くの学習者にとって広島原爆というテーマは決して関心の低いものではなく、自ら調べて知識を獲得する価値のあるもの、また、それに関連する日本語の語彙も習得するに値するものだと認識されていたということになる。

レポートに書かれていた内容で最も多かったのは、原爆投下の日時(15名全員)、犠牲者の数(12名)、「世界で初めて」や「(大量破壊兵器の)最初の使用」といった表現(10名)であった。次に多かったのは「リトルボーイ」(5名)、放射線による病気(4名)、トルーマン(4名)、長崎の原爆(4名)、原爆投下の理由(4名)である。原爆投下前の広島の人口や町の様子(3名)、建物の倒壊数(3名)、原爆ドーム(3名)、日本の無条件降伏(3名)、「エノラゲイ」(3名)、原爆の投下目標地点である「相生橋」(2名)について書かれたものもあった。

他には第二次世界大戦の経緯、マンハッタン計画について述べたものがそれぞれ1名、東京大空襲を指揮したカーチス・ルメイや陸軍長官のヘンリー・スティムソン、テニアン島に原子爆弾を運んだ重巡洋艦インディアナポリスについて述べたものも1名いた。また、火球から放出された熱線の温度、爆心地周辺の地面の温度についてのデータを載せたものもそれぞれ1名、投下後の広島の様子<sup>22</sup>について詳細に記したものが1名、広島平和記念公園や復興や平和について述べたものがそれぞれ1名、後遺症について記したものが1名、原爆文学について触れたもの<sup>23</sup>も1名いた。

<sup>22</sup> 「焼け野原」「積み上げられた遺体をその場で火葬」「救援活動に入った人の被爆」という記述や、「直後の台風」などに触れるものもあった。

<sup>23</sup> 原民喜『夏の花』、井伏鱒二『黒い雨』について触れていた。

口頭でのレポートの発表後は、残った授業時間で翌週に行われるセッションでビジターに質問したい項目をできる限り挙げさせ、ノートに記述させた。学習者が翌週のセッションを受動的な態度で迎えるのではなく、能動的に捉えられるようにするためである。積極的なビジターとのインターアクションの実現のため、あらかじめ学習者の興味のある事柄を引き出し、それを質問として日本語で具現化するための準備ということになる。

まずはノートに考え得る限りの質問を書かせ、後にそれを一人ずつ発表させた。発表しながら、一人の学習者の考えた質問に対し「それに関連してこんな質問もできるのではないか」「このようなことも一緒に質問できるのではないかと」と学習者間で想定質問が広がっていき、学習者の興味を発展させる上で大変有意義であった。これにより、学習者それぞれの興味対象が明確になり、自分が翌週のセッションでどのような点に注意して聞くべきなのか、ビジターとどのようなディスカッションを望むのか、セッションのイメージを具体的に捉えることができるようになったと思われる。

## 2.6 被爆体験伝承者の話

セッション当日のビジターによる原爆についての話は以下のような構成でなされた。

1. ビジター自身の自己紹介
2. 現在の広島の人や街の様子
3. 黒船来航から富国強兵までの流れ
4. 宇品港が重要な軍需用輸送基地となった経緯
5. 太平洋戦争の勃発
6. 広島への原子爆弾の投下
7. 被害状況について
8. その時17歳の兵士だった被爆者の証言
9. 広島の復興について
10. ビジターの平和への願い

セッションでは、まずビジターが簡単な自己紹介をした。それによると、ビジター自身は被爆者ではなく、広島に原爆が投下された時はまだ2ヵ月半の胎児だったそうだ。その頃ビジターの両親は上海に住んでいたが、母親の実家が広島だったことから、終戦後、命からがら日本へ帰り、原爆投下の翌年、広島市から北へ30キロメートルの親戚宅でビジターを産んだそうである。ビジターはその後広島で育ち、広島を風化させぬよう広島市による被爆体験伝承者の研修を受け、このような活動をするに至ったとのことである。

その後、現在の広島の様子や人口などの一般的なデータを紹介し、広島が原爆投下の地に選ばれた理由、黒船の来航から太平洋戦争勃発までの歴史をざっと説明し、原

子爆弾の投下へと話は移って行った。原爆投下に関しては、目標地点について、何メートルの高さから投下し、上空何メートルで爆発したのか、爆心地周辺の地面の温度、広島が壊滅するのに要した時間などを述べ、原爆と普通の爆弾との違い、放射線の二種類の被害(急性障害と後障害)について説明した。

そして、当時17歳だった兵士の証言をもとに、その被爆体験を再現した。再現中、ビジターは、衝撃が強であろう写真などは学習者に見せず、被害状況を描いた絵画をパワーポイントで使用していた。また、ことさら惨状を強調するようなこともなく、淡々と兵士の証言を伝えている印象を受けた。しかしながら、写真などなくとも、また語り部が誇張なしで淡々と証言を伝えているに過ぎないにもかかわらず、被爆の悲惨さは十分伝わり、学習者が息をのんで聞き入っているのが観察された。その後、被爆者の後遺症や被爆者への差別について、そして広島の復興について話を進め、最後にビジターの平和への願いが語られ、話は終了した。

## 2.7 質疑応答

ビジターの話に続き、質疑応答が行われた。事前準備で挙げておいたような様々な質問が学習者からあがり、ほぼ全員が一問ずつ質問し、非常に活発なディスカッションにまで発展した。質問内容は以下の通りである。

- オバマ大統領の広島訪問について(日本人、広島市民はこの訪問をどのように考えているか)
- 現在の広島の生活について
- 原爆後の被害状況について
- 被爆者のその後の生活、気持ちについて(現在も被爆者に差別が続いているか、被爆者は結婚できたのか、被爆者の家族の現在の生活はどのようなものか、被爆者の子供はどうしているか、現在でも後遺症に苦しんでいる人はいるか)
- 原爆孤児のその後の生活について
- 被爆者に対する補償について

## 2.8 ワルシャワ観光案内の打ち合わせ

今回のセッションに先立ち、ビジター側からセッション翌日とその週末にワルシャワ観光がしたいので、案内してくれる学生を紹介してほしいという要望があった。そこで前週までに教師の方で学習者に、市内観光の案内係と、セッション後にビジターを滞在先ホテ

ルへ送り届ける係について希望者を募ったところ、予想より多くの学生が積極的に手を挙げた。その週末、ポーランドは祝日が重なる特別な連休の時期に当たり、実家への帰省を予定していた学生も多かったはずだが、それでもワルシャワに残り、日本語母語話者と接触したいと望む学生が多数いたことに驚かされた。これは、学習者の側もネウストブニーでいうところの実際場面における日本語母語話者とのインターアクションというものを重要視していることを示す。

そこで、質疑応答終了後、事前に決めておいた通り、ビジターを滞在先まで送り届ける係3名、市内観光の案内係2名を残し、その打ち合わせをさせた。市内観光については、学習者がビジターの予定や希望を聞き出し、待ち合わせの時間や場所を決め、連絡先を交換するという一連の話し合いをすべて日本語で行った。

### 3 フィードバック

このビジターセッションの約1週間後、フィードバックとして学習者に自由記述で感想を書かせた。学習者は「セッションでどんなことを学んだか」「セッションの後で何を感じたか」「どんなことを考えたか」「ビジターへのメッセージ」などをそれぞれの言葉でA4の用紙に日本語で記入した。

### 4 質問紙調査

中上級クラスにおけるビジターセッションが、日本語能力の向上にどのように役立ったのか、学習者にトップダウン処理を促したのかどうか、学習者の動機付けなど学習に対する意識の面でどのように影響を及ぼしたのか、またこのセッションが原爆の知識の習得や原爆というテーマへの興味喚起につながったのかを知るために、質問紙による調査を行った。このセッションは学期末に行われ、すぐに試験期間に入ってしまったため、調査の対象者は本学の当時3年生夜のクラス(2015年10月～2016年6月)に在籍し、かつ年度をまたいで2016年10月からの修士課程に入学した1年生8名となった。調査は2016年10月上旬に行われ、質問用紙は学習者の日本語の理解に関する問いが3項目、原爆の知識や興味を問うものが9項目、今後のセッションへの希望に関するものが3項目、その他感想などの自由記述が3項目で構成されている。<sup>24</sup>

<sup>24</sup> 以下、日本語で記述された学習者の回答は、できるだけ原文のニュアンスを維持しながら、間違いが明らかな箇所や意味のわかりづらい箇所に関しては筆者が修正したものである。

#### 4.1 日本語学習に対する効果

今回のビジターの話の中では「黒船来航」「殖産興業」「富国強兵」など日本の歴史にまつわる専門用語、また「模擬爆弾」「投下目標地点」「熱線」「放出」「衝撃波」など原爆関係の用語が多く使用された。このように、通常の日常会話ではめったに使用されない語彙が頻出することは容易に予想できていたのだが、筆者はあえてビジターには英語を使用せず、すべて日本語で行ってほしいということを伝えておいた。それは前述の通り、トップダウン処理を学習者に強いる環境を提供したいという目的があったからである。

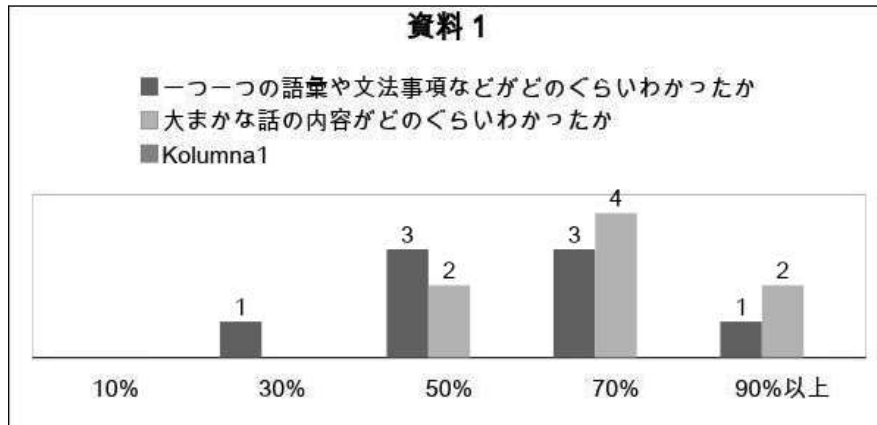
Krashenによれば、理想的なインプットは、学習者の現在の習得レベルよりわずかに高いものであり、インプットのレベルが高すぎれば習得に至らず、逆に低すぎれば進歩が望めないという。<sup>25</sup>つまり、既習事項に混じって未習事項がほんの少しだけインプットされていれば、スキーマによって意味が理解できるということになる。

しかし今回のケースでは、筆者はこの原則を大幅に上回った期待値を学習者にあえてかけ、現在の習得レベルよりかなり上のレベルの語彙や文法事項、談話のスピードを取り入れたのである。

これは、先ほど述べたこのセッションの目的の一つである「被爆体験について通訳を介さず生の日本語で聞くことにより、学習者の既習事項を超えたところで得られる言葉の力を体感する」ということを学習者に期待していたからである。おそらくこの被爆体験の話は学習者にとって非常に衝撃的なものになるであろうことは事前に予測された。しかし、そうであるからこそ、実際に原爆が落とされた広島で育ち、原爆の悲惨さを十分理解しているビジターから発せられる言葉の力というものが、難解な語彙や複雑な文法機能の未習既習という枠を超えて、本質的な理解を学習者にもたらすのではないかと考えたのである。ただ、ビジターには事前に、話すスピードをなるべく落とし、一語一語はつきり、ゆっくり発話してほしいということだけは伝えておいた。

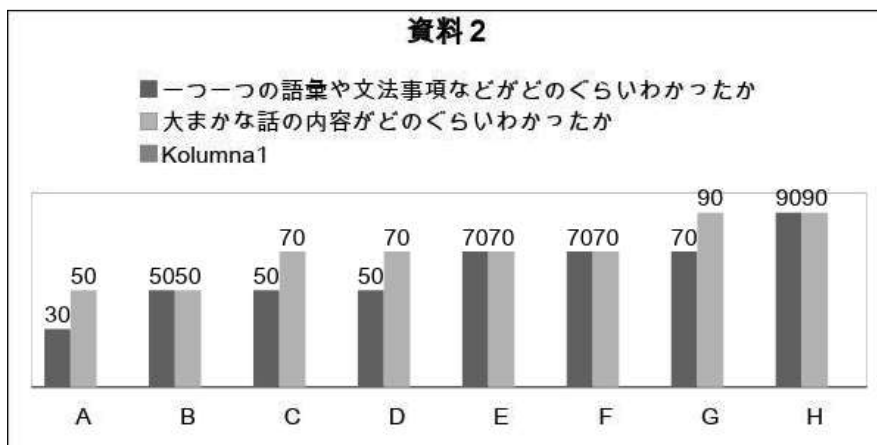
学習者がどの程度被爆体験伝承者の話を理解したのか調べるために、まずアンケートで「日本語の言葉や文法をどのぐらい理解したか」、次に「一つ一つの日本語の言葉や文法ではなく、ビジターの言っていること、話した内容が大まかにどのぐらいわかったか」を問い、回答を「10%、30%、50%、70%、90%以上」の中から選択させたところ、結果は資料1のようになった。グラフの左は今回のビジターセッションで、「一つ一つの語彙や文法事項などがどのぐらいわかったか」というボトムアップ的な理解の度合いを示し、右は細かい語彙や文法を考慮せずに大まかな話の理解や感情の共有ができたかというトップダウン的な理解の度合いを示している。

<sup>25</sup> Stephen. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, New York 1987, p. 21.



まず、ボトムアップ的な理解を見てみると、一つ一つの語彙や文法事項を30%ぐらい理解したと答えた学習者が1名(A)、50%が3名(B、C、D)、70%が3名(E、F、G)、90%以上が1名(H)というように、70%以上理解した学習者が全体の半数であった。トップダウン的な理解に関しては、ビジターの話の内容を大まかに50%ぐらい理解したと答えた学習者が2名(A、B)、70%が4名(C、D、E、F)、90%以上が2名(G、H)となっており、全体の4分の3の学習者が70%以上理解していたと答えている。

次に、それぞれの学習者における(1)「一つ一つの語彙や文法事項」の理解度と、(2)「大まかな話の内容」の理解度を比較してみると、資料2のようになる。



学習者(A)においては(1)と(2)が30%から50%に、(B)は50%のまま、(C)と(D)は50%から70%に、(E)と(F)は70%のまま、(G)は70%から90%以上に、(H)は90%以上のままととなり、半数の学習者で、一つ一つの語彙や文法事項よりも大まかな話の理解度の方が上が



る傾向にあった。細かい語彙はわからなくても話の内容を70%以上理解した学習者は4分の3に上り、ここでトップダウン処理が行われていたことを示す。

さらに、「ビジターの言葉がわからなかった時、どうしたか」という問いに対しては、「コンテキストで何となくわかった」という学習者が8名中7名(A、B、D、E、F、G、H)、「原爆について調べておいたので、何となくわかった」という学習者が8名中6名(A、C、E、F、G、H)と最も多かった。「コンテキストでわかった」というのは、文脈から予測を立て、検証することによって意味を理解するというトップダウン処理をしていたことの証しであり、「原爆について調べておいたのでわかった」というのはスキーマによるものと見られる。原爆について事前に一定の知識を蓄えていたため、情報を理解するための手がかりとしてのスキーマの役割が理解の過程において果たされたのであろう。他にも「ずっと聞いていたら何となくわかった(H)」「話が興味深かったので、言葉の意味など考えずに夢中で聞いていたら何となくわかった(D、E、F)」という回答なども、スキーマにより学習者本人の意識とは離れたところで無意識のうちにトップダウン処理を行った結果であると考えられる。また、他に「耳でわからなくても、プレゼンテーションのスライドの漢字を見て意味がわかった(G)」などという興味深い回答もあった。

また、言語に関しては「今回のセッションがどのような点で日本語の勉強になったか」を自由記述で書かせたのだが、その回答は「聴解(A、E、F、G、H)」がやはり最も多く、次いで「新出語彙の獲得(A、G、H)」「敬語の使用法(B、F)」といった回答が続き、さらに「スライドの漢字を読む練習(A)」「話す練習(C)」「文法の使用法(F)」の他、「言葉に特に注意をしなくても全体の文に注意してコンテキストでテキストがわかるようになった(D)」などというものもあった。

この結果から、今回のビジターセッションが聴解と敬語を含む会話の練習や語彙の習得の機会となり、同時にトップダウン処理をせざるを得ない環境に置いたことで、その処理能力向上の機会ともなっていたことがわかる。

#### 4.2 原爆というテーマへの関心

次に、原爆に対する学習者の意識の変化について考察してみたい。「このセッションの前、原爆に興味はあったか」という問いに対しては「少しあった」という回答が8名中4名と全体の半分を占め、「かなりあった(2名)」と「あまりなかった(2名)」が4分の1ずつとなっていた。

ところが、「セッションの後、原爆について興味を持つようになったか」という問いには全員が「なった」と答え、このセッション後に「オバマ大統領の広島訪問についてのニュースを見たり読んだりした(B、C)」「エノラ・ゲイの搭乗員の証言を読んだ(G)」「被爆体験の

番組を見た(E)」「自分でネットで原爆に関する番組を見るようになった(B)」と回答しており、セッションで興味を持った学習者が継続的にこのテーマについて自ら情報収集をしていることがわかった。

また、このセッションが「日本語以外で、どのような点で自分にとって意義があったか」という問いに対しても「日本の歴史についてたくさん新しいことを学んだ、歴史に興味を持つようになった(A、D、F)」と回答していることや、セッション1週間後のフィードバックでも「原爆についてもっと知りたくなった」「原爆についての本が読みたくなった」などと書いた学習者が4名いたことから、やはり歴史への興味を強く喚起したことがうかがえる。

では、原爆の話をお聴いた時、学習者は何を感じたのだろうか。セッション1週間後のフィードバックでは、「悲しい(8名)」「ひどい(5名)」「被爆者を描いた絵が頭から離れない(2名)」「泣きたくなった(1名)」「驚いた(1名)」「怖い(1名)」「絶望した(1名)」などという感情とともに、「戦争は何のためにされるのか(1名)」「戦争は避けることができるのか(1名)」「戦争は意味がない(1名)」「人間はなぜこんなことをするのか(1名)」という疑問の記述も見られた。アンケートでも「被害のひどさ、被爆者の怪我、痛み(D、E、F、H)」「ビジターが見せた被爆者を描いた絵(H)」が最も印象に残ったという学習者が多く、8名中7名が「原爆に対する意識が変わった」と回答している。どのように変わったかという問いには、「今までよりもっと原爆は怖いものだと感じるようになった(E、F)」「戦争に対する意識が強くなった(C)」「戦争は自分が考えていたよりひどいものだという思いが強くなった(H)」などと答えている。

以上、フィードバックでの感想やアンケートの記述から、原爆の被害がこれほどまでとは思わなかった学習者がビジターの話をお聴き、驚きや悲しみや恐怖を感じ、今までよりさらに原爆を怖いもの、ひどいものだと捉え、戦争の無意味さを意識するようになった過程がうかがえる。

次に、学習者の原爆に対する意識の方向について考察してみたい。アンケートによれば、「セッションの前(課題が出る前)、原爆についてどんなことを知っていたか」という問いには、「いつ、どこで、誰が」といった基本的な知識を挙げた学習者が大半で、原爆後遺症についてなど、かなり詳しい知識を持っていた者は4分の1しかいなかった。また、「このセッションの前に、今まで被爆者の体験を聞いたり読んだりしたことがあるか」という問いには「ある」と答えた学習者と「ない」と答えた学習者が半数ずつおり、「ある」という学習者は「ポーランドの放送局で日本の番組を吹き替えで見た(E)」「ポーランド語字幕のついた、アメリカのドキュメンタリー映画を見た(F)」「日本学科に入ってから日本史のゼミで本を読んだ(G)」「動画サイトで日本の番組を見た(H)」などと回答している。

そして、「セッションの後でどんなことを知ったか」を自由記述で書かせたところ、「被爆者の気持ち(B、F、G、H)」を挙げたものが8名中4名、「被害状況(A、D、F)」が3名で、次

いで「被爆者への差別(D、E)」「原爆症(A、F)」が2名ずつ、「被爆者の生活(C)」「現在の広島について(G)」「広島に投下した理由(A)」「原爆に対しての日本人の考え方(C)」が1名ずついた。同じ質問をセッションが終わって1週間後のフィードバックでも書かせたのだが、この時の回答もほぼ同様に、「被害状況」を挙げたのが15名中11名、「原爆に関しての一般的な知識」が10名で、続いて「放射能の後遺症」が7名、「被爆者に対する偏見や差別」が4名、「被爆者の気持ち」が3名というように、被爆者の人生、内面について挙げる学習者が増えたのが観察された。

ここで、学習者の事前準備としてセッション前に出した課題を振り返ってみたい。前述の通り、第二次世界大戦における重要な出来事であった原爆投下は、学習者間でも大切なテーマであるという認識はあった。だが、どのぐらい興味があったかという点、「少しあった」という程度の学習者が半数であり、続けて出された「広島原爆について調べてくる」というセッション前の課題でも、原爆投下の日時、犠牲者の数を客観的に記したものが多かった。「リトルボーイ」「エノラゲイ」「トルーマン」「マンハッタン計画」「インディアナポリス」といったキーワードを使用しながら、原爆を投下した側の理由、経緯を語ったものや、火球の熱線の温度や爆心地の地面の温度など、原爆自体のデータを記したものが目立っていた。つまり、これまで学習者の原爆に対する意識は、歴史上の出来事としての重要性や、原爆自体の威力、破壊力に向けられていたと考えられる。

それが今回初めて被爆者の視点から被爆について直接語られたものに接し、「被爆者から見た」「被害状況」や「放射線の後遺症」、「被爆者に対する偏見や差別」、「被爆者の気持ち」を知り、学習者の意識が被爆者の体験、内面、被爆者の被爆後の人生へと移行し始めたのがわかる。フィードバックの感想で「被爆者は、放射能による後遺症で長期間に渡って苦しんだ。結婚もできなくて、きわめて悲しい。人々の痛みは想像できない」、「高校の時から広島原爆に興味があった。でも見た映画や読んだ本はすべて欧米の側からの視点だった。初めて被爆者について知ることができた」と書いた学習者がいたことから、被爆者の人生に意識が向けられるようになったことがわかる。

フィードバックの感想では、「原爆を見た人の気持ちや人間のひどさを学んだ(1名)」「人間の苦しみについて考えるようになった(1名)」「人類の命について考えるようになった(1名)」「生きることの大切さを学んだ(1名)」というように、人間について、命について、生きるということについて思索するようになった学習者、「核兵器の使用は世界最悪の出来事(1名)」で、「次に原爆を使ったらたくさんの人々がまた命を失う(1名)」ことになるから、「原爆を落とすことを止めて(2名)」、「同じあやまちを繰り返さないように(2名)」するべきだと、核兵器の危険性を指摘する学習者、「暴力と戦争では問題は解決できない(1名)」のだから、「平和の大切さ、平和への感謝(2名)」を忘れず、「平和を守り(1名)」「広める(1名)」ことが重要だとする学習者、「原爆は、日本人だけでなく、世界の全部の人にとって大切

な問題(1名)」だから「忘れることなく、伝えていくべきだ(1名)」と、被爆者証言の継承の重要性に触れる学習者の記述も見られた。「歴史上の出来事」として捉えられていた原爆投下が、被爆者の視点を得ることにより、人間の内面や人生、そしてそれを取り巻く世界や未来の平和へと直接つながるものとして意識されるようになった過程がここにかがえる。

同様に、「このセッションが日本語以外では、どのような点で自分にとって意義があったか」というアンケートでの質問に対し、「広島に住む人の生活と考えを知ることができた(A)」「生き残った人の気持ちがわかるようになった(B)」「核兵器がなくなったらよいと考ええるようになった(E)」「このことは、皆が知らなければならない大切なことだと気付いた(G)」と書いていることから、被爆者の気持ちに寄り添い、現在や未来の世界平和、被爆者証言の継承について考えるようになったことがわかる。その意識の変化は「原爆でたくさんの方が亡くなったのは本当にひどい(B)」「被爆者の痛みは想像できない。想像をこえていと思う(E)」「私は差別や憎しみや攻撃などと戦いたい。戦争はひどくて苦しいから、人権を守り、人を尊重しなければならなかった(H)」という感想からも知ることができる。

このように、学習者はセッション後、原爆に対する関心を高め、原爆は自分が考えていたよりさらに怖ろしいもの、ひどいものなのだと強く思い、戦争の無意味さを意識するようになった。セッション前は投下の理由や経緯、原爆自体の情報に置かれていた意識が、セッションで初めて被爆者の視点から原爆を捉えるようになり、セッション後はその重点を被爆者の体験、内面、被爆者の人生そのものへと移した。被爆者証言を日本語で聴いた学習者は、そこから戦争とは何なのか、人間とは何なのか、未来の平和のために何をすべきなのかを思索するようになったのである。

## 5 学習者とビジターへのインタビュー調査

前に述べた通り、今回のセッションの前に、学習者から希望者を募り、ビジターのホテルへの送迎係とワルシャワ観光案内係を決めた。そして案内後に、この仕事を担当した学習者とビジターの双方にインタビュー調査を実施したところ、学習者側にもビジター側にも大変満足が行くものになっていたことが明らかになった。

ホテルの送迎を担当した学習者は「ビジターが他の国で原爆について講演をした時の話が聞けてよかった」「ビジターがアメリカで原爆投下の話をした時のアメリカ人のリアクションを知ることができて興味深かった」「リスニングと会話の練習になった」と答えているし、週末にワルシャワの観光案内をした学習者からは「日本人と集中して会話できた」「授業では恥ずかしくて発話できなくても、この状況では話さざるを得ないので、いい練習になった」「普段授業で使わないような日本語が聞けた」「勇気を出すことを学んだ」「他の文化の人と話すことで世界が広がった」という意見が出た。

ネウストプニーは、教室を離れた教育は「興味や変化を引き起こし、「受動的な学習から能動的な学習に移行」<sup>26</sup>させると指摘する。ビジターとの「本物のコミュニケーション」<sup>27</sup>が、受動的な学習から能動的な学習に移行するきっかけを与えたことがここでも見て取れる。

また、ビジターの側からも「一日中案内してくれて大変お世話になった」「さすが日本学を勉強しているだけあって、日本語が堪能だった」といった言葉の他、「生徒さんが広島へ来る際には自宅に滞在してもよいのでぜひ知らせてほしい」という言葉ももらった。ビジターセッションにより、学習者と母語話者との将来に渡るつながりが約束されたよい例であると言えよう。

このように、ビジターセッションは、教室外で日本語母語話者との人間関係を継続させるきっかけともなり得る。教室内でのセッションを経てビジターと個人的に関係を深め、その後も継続的に日本語の実際使用場面を自ら獲得していくことも可能になるのである。

週末などを利用した教室外での日本語母語話者との対話において、学習者は時に自己の語学力の不足を認識することもあるであろう。また、教師なしで様々な問題を解決しなければならない場面に遭遇することもあるであろう。しかし、その問題を一つ一つ自ら解決することで自信を獲得することができるのであり、また日本語力の不足の認識が客観的な自己の能力分析へとつながり、ひいては日本語学習への強い動機付けともなると考えられる。単なる語学力の向上のためだけではない継続的な日本語母語話者との交流が、さらなる自信やモチベーションの向上をもたらし、人間的な成長を促す可能性も有していると言える。

## 6 ビジターセッションの意義と今後の課題

以上、広島市被爆体験伝承者を迎えたビジターセッションの実践報告を通して、日本語学習の観点からどのような効果が見られたのか、また、ポーランドにおける日本語学習者の被爆者証言の受容姿勢という観点から、原爆に対する学習者の意識がどのように変化したのかを考察した。そして、ビジターセッションは言語学習の上では、学習者に母語話者とのインターアクションの場を与え、学習言語の実際使用場面を体験させることで、語学力の向上を促すことを述べた。また、母語話者との接触場面で自ら問題を解決することで自信を獲得し、現時点での自己の語学力を客観的に認識することで学習動機を高めるという意義があることも述べた。さらに、今回は広島原爆を主とした日本史にまつわ

<sup>26</sup> J.V. ネウストプニー『新しい日本語教育のために』156頁。

<sup>27</sup> 同上、167頁。

る日本語の語彙を習得した他、トップダウン処理能力を促進させ、学習者の既習事項を超えたところで得られる言葉の力を体感させることもできた。

今回のビジターセッションの意義は、言語学習という側面だけに限らない。広島の前爆についての知識を獲得した上に、日本の歴史全般についての興味の喚起を促し、現在の広島市民が原爆や戦争に対してどのように考えているかを知ること、昭和の戦争について深く思索し、未来の世界平和について考えることができた。

他にもビジターセッションは、自律学習という観点からも意義があると思われる。この活動は教室内でのアクティビティーで完結するものではない。セッションの後にビジターと個人的に交流を続けることで、教室外でも日本語の実際使用場面を獲得することができるのだ。つまりビジターセッションは、教師の監督下でない自律的な学習を継続的に行うきっかけを学習者に付与する可能性を持つと言える。さらに、ビジターとの継続的な交流が、言語使用において重要な役割を担う社会能力の向上を促し、異文化理解の促進をはかることから、人間的な成長も期待できることだろう。

加えて、ビジターセッションは、ある特定のテーマについての知識の獲得や興味の喚起、深い思索を促すのに大変有効であると言える。今回のセッションのように、日本語のクラスに訪れた日本語母語話者が話す内容に学習者が好奇の目を向け、そこから新しい世界が開けることも珍しくはなく、それは学習者にとって語彙の獲得と同等の、あるいはそれ以上の価値を持つものになるかもしれないのである。

今後の課題としては、このようなビジターセッションをいかに定期的にシラバスの中に組み入れていくか、また、セッションを通して学習者に生じた興味をいかに継続、発展してあげられるかなどが挙げられる。

大学での日本語教育は授業数も限られており、その大学の教育理念や教育水準に合わせ、シラバスが決められている。また、大学での学会の開催や行事なども多く、教えるべき内容がすべて学期内に導入できるとは限らない。そのような厳しいスケジュールの中、ビジターの選出や日程の調整を行うのは簡単な作業ではない。また同様に、セッションを通して学習者に生じた興味をさらに発展させられるような取り組みを、この限られた授業数で行うのも難しい。今後は希望者を対象にグループを作り、授業外で活動するなどの工夫が必要になるであろう。

他に課題として、学習者とビジターの興味をいかに組み合わせるかという問題も挙げられる。質問紙調査では、「またこのようなセッションをやりたいか」という問いに対し、「とてもやりたい」「やりたい」という回答の他、「テーマによってはやりたい」という意見もあった。しかし、今後例えば「どのようなテーマでセッションをやりたいか」という問いの回答は実に様々で、学習者同士で重複することはなく、それぞれがまったく別々に違うテーマを述べていたことから、すべての学習者に満足の行くようなセッションをコーディネートするのは

難しい課題であることがうかがえる。<sup>28</sup>日本語を学ぶということは、その背景にある日本の文化や歴史、社会、考え方について学ぶことでもある。ビジターセッションは言語そのものの習得に限らず、その言葉の背景にあるものを学ぶ良い機会ともなり得る。いろいろな角度から学習者の知的好奇心を喚起するようなテーマを取り上げ、学習者に新しい世界を開くきっかけを与えることのできるような授業を提供したいものである。

### 参考文献

- 赤木浩文「日本語コースにおけるビジターセッションの学習効果と課題」専修大学LL研究室編『専修大学外国語教育論集』第41号、2013年、87-104頁。
- 井上佳子、高尾まり子、寺嶋弘道、戸坂弥寿美「ビジターセッションに対する学習者の意識—より効果的なビジターセッションの運営に向けて—」立命館アジア太平洋研究センター編『ポリグロシア』第26巻、2014年、105-120頁。
- 伊松「第二言語・外国語教育における聴解指導法研究の動向」日本言語文化学会編『言語文化と日本語教育』、2002年、279-288頁。
- 上原由美子「実際使用アクティビティーにおける日本語学習者の会話参加：勧誘談話の終結部を中心に（インターアクションのための日本語教育：実践日本語の理論と実際）」神田外語大学異文化コミュニケーション研究所編『異文化コミュニケーション研究』21巻、2009年、143-164頁。
- 小笠原恵美子「ビジターセッションで参加者双方は何を得るか—留学生と日本人学生によるスピーチ作成に向けた会話の分析—」アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会編『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第2号、2010年、32-40頁。
- 岡崎眸「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』、2002年、322-339頁。
- 川崎恵理子「記憶におけるスキーマ理論」小谷津孝明編『認知心理学講座第2巻 記憶と知識』、1985年、東京大学出版会、167-196頁。
- 甲田直美『文章を理解するとは—認知の仕組みから読解教育への応用まで』スリーエーネットワーク、2009年。
- 国際交流基金『国際交流基金 日本語教授法シリーズ7 読むことを教える』ひつじ書房、2006年。
- 駒田朋子「読解の『話し合い学習』と学習者の読みのスキル—中級日本語コースの実践を通して」南山大学国際教育センター編『南山大学国際教育センター紀要 第12号』、2012年、49-64頁。

<sup>28</sup> 回答には「日本の第二次世界大戦の参戦について」「日本の伝統文化」「茶の湯」「日本のファッション」「日本の本音と建前について」「日本におけるキリスト教」「仏教」「日本人の日常生活」「通訳、翻訳の仕事について」「社会問題、現代社会」「日本の政治」などがあり、他の回答者と重複するテーマは一つもなかった。

- 関真美子「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—」日本語教育学会編WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』、2007年、<http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/seki.pdf> [2017年11月30日閲覧]。
- 田中綾乃「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」日本語教育学会編WEB版『日本語教育実践研究フォーラム』、2006年 <http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/tanaka.pdf> [2017年11月30日閲覧]。
- 寺嶋弘道、板橋民子、佐々木美江、戸坂弥寿美「中級におけるビジターセッションの意義と問題点—立命館アジア太平洋大学のケース—」立命館アジア太平洋研究センター編『ポリグロシア』第24巻、2013年、224-234頁。
- 戸田正直、阿部純一、桃内佳雄、徃住彰文『認知科学入門—「知」の構造へのアプローチ』サイエンス社、1986年。
- 中井陽子「談話能力の向上を目指した会話教育—ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告—」早稲田大学日本語研究教育センター編『講座日本語教育』第39分冊、2003年、79-100頁。
- 永井涼子「日本語授業におけるビジターセッションの取組と意義—日本人学生・留学生・双方の視点から—」山口大学大学教育機構編『大学教育』第9号、2012年、53-64頁。
- ネウストプニー、J.V.『新しい日本語教育のために』大修館書店、1995年。
- ネウストプニー、J.V.『今日と明日の日本語教育—21世紀のあけぼのに』アルク、2000年。
- ネバーアゲインキャンペーン <http://nac.junyx.net/> [2017年11月30日閲覧]。
- ヒューマンアカデミー『日本語教育能力検定試験 完全攻略ガイド 第3版』翔泳社、2014年。
- ファン、サウクエン「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」神田外語大学異文化コミュニケーション研究所編『外語大における多文化共生：留学生支援の実践研究』、2005年、[http://www2.kuis.ac.jp/icci/publications/pj\\_results/ssp/03-5\\_fan.pdf](http://www2.kuis.ac.jp/icci/publications/pj_results/ssp/03-5_fan.pdf) [2017年11月30日閲覧]。
- 宮崎幸江、鈴木庸子「中級クラスにおけるビジターセッション：実践例と課題」国際基督教大学日本語教育研究センター編『ICU日本語教育研究』2号、2005年、67-75頁。
- 宮崎里司、ネウストプニー、J.V.『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、1999年。
- 村岡裕英「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」国際交流基金編『世界の日本語教育』第2号、1992年、115-127頁。
- 横須賀柳子、村上恵「ビジター・セッションを組み込んだコース・デザイン」国際基督教大学日本語教育研究センター編『ICU夏期日本語教育論集』11号、1995年、154-176頁。
- Aitchison, Jean 1987. *Words in the minds an introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Anderson, Anne [&] Tony Lynch 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, Richard C. 1984. "Role of readers' schema in comprehension, learning and memory". In: Richard C. Anderson, Jean Osborn [&] Robert J. Tierney (eds.). *Learning to Read in American Schools*. London: Routledge. Pp. 243-257.



- Dewey, John 1966. *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, John 1977. *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Krashen, Stephen D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- O'Malley, J. Michael [&] Anna. U. Chamot [&] Lisa Kupper, 1989. "Listening comprehension strategies in second language acquisition". *Applied Linguistics* 10/4. Pp. 418-437.
- Rubin, Joan 1994. "A review of second language listening comprehension research". *The Modern Language Journal* 78. Pp. 199-221.

## English Summary of the Article

Kaiho-Przybylska Shinobu

### **The Significance of “Visitor Sessions” in Japanese Language Acquisition: The Case of a Class with an A-bomb Legacy Successor from Hiroshima**

Year by year the importance of interaction with native speakers while learning a foreign language becomes more significant. Contact situations have to be provided in Japanese language education, and various educational institutions incorporate “visitor sessions” into the foreign language acquisition process. At the University of Warsaw students have many opportunities to interact with native speakers in and out of classes, but the article is focused on a “visitor session” with an A-bomb legacy successor from Hiroshima.

The practical report included in this article describes the significance of visitor sessions in the field of foreign language acquisition. Moreover it presents the significance of such sessions through the perspective of the perception of the A-bomb survivors’ testimonies by describing how in Poland, a Central European country, Japanese language students of intermediate and upper level reacted to the talk by the A-bomb legacy successor from Hiroshima. The analysis of the effects of a “visitor session” from the perspective of foreign language acquisition shows that besides the increase of vocabulary and improvement in top-down processing competence, the interaction with a native speaker awoke interest and desire for more knowledge about the discussed topic, as well as increased students’ motivation to learn. The questionnaire taken after the session shows a shift in the students’ awareness of the topic, from external interest in the reasons for which the bomb was dropped and its destructive force, to the lives of A-bomb survivors, influencing the internal processes of contemplating war, the human condition, and world peace.

**Key words:** Japanese language education, visitor sessions, interactive competence, A-bomb legacy successor